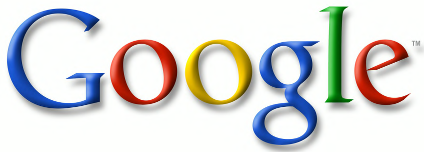
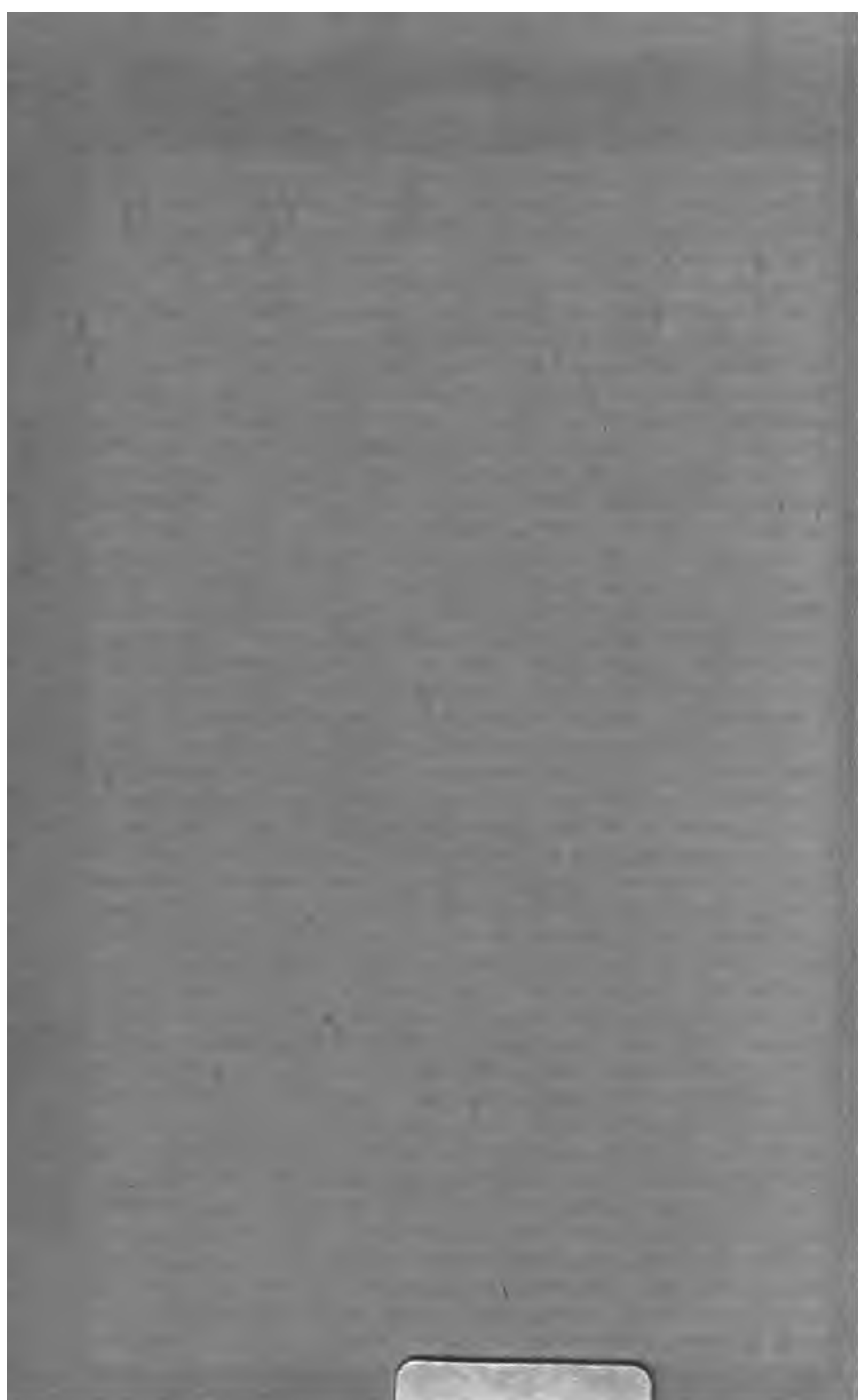



NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07598644 2



Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VI. Jahrgang

1891.

Berlin 1892.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraße 26.

Ankündigung.

Jahresberichte

über

das höhere Schulwesen

herausgegeben von

Prof. Dr. Conrad Rethwisch

Oberlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.

VI. Jahrgang. 1891.

Mitarbeiter: die Herren

Oberschulrat Dr. A. von Bamberg in Gotha (Griechisch). — Professor Dr. H. Bellermann in Berlin (Gesang). — Gymnasialrektor Dr. H. Bender in Ulm (Schulgeschichte). — Oberlehrer Dr. O. Bohn in Berlin (Geographie). — Schulrat Prof. Dr. C. Euler in Berlin (Turnen und Gesundheitspflege). — Zeichen-Inspektor F. Flinzer in Leipzig (Zeichnen). — Gymnasialdirektor Prof. Dr. R. Jonas in Krotoschin (Deutsch und philosophische Propädeutik). — Oberlehrer Prof. Dr. H. Loeschhorn in Berlin (Französisch und Englisch). — Oberlehrer Professor Dr. E. Loew in Berlin (Chemie und Naturkunde). — Oberlehrer Professor Dr. C. Rethwisch in Berlin (Schulverfassung). — Oberlehrer Dr. E. Schmiele in Berlin (Geschichte). — Oberrealschuldirektor Dr. A. Thaer in Halle a. S. (Mathematik u. Physik). — Oberlehrer Dr. H. Ziemer in Kolberg (Latein).

Als **Ergänzungshefte** hierzu

Evangelische Religionslehre	Katholische Religionslehre
bearbeitet von	bearbeitet von
Professor Dr. theol. **L. Witte**	Religionslehrer **J. N. Brunner**
in Pforta.	in München.

Früher sind erschienen **I.** (1886) 8 M. **II.** (1887) 12 M. **III.** (1888) 12 M. Ev. Rel. 0,60 M. **IV.** (1889) 12 M. Ev. Rel. 0,90 M. Kath. Rel. 1 M. **V.** (1890) 12 M. Ev. R. 1 M. Kath. Rel. 1 M.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VI. Jahrgang

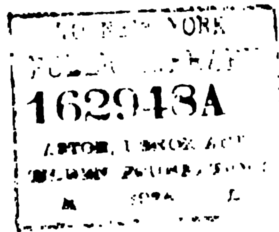
1891.

Berlin 1892.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraße 26.



162943A

Inhaltsübersicht.

V. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VI. und VII. Französisch und Englisch

Professor Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

VIII. Geschichte

Oberlehrer Dr. Emil Schmiele in Berlin.

IX. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Oskar Bohn in Berlin.

X. Mathematik

Realschuldirektor Dr. Albrecht Thaer in Halle a. S.

XI. Naturwissenschaft

Professor Dr. Ernst Loew in Berlin (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — Realschuldirektor Dr. Albrecht Thaer in Halle a. S. (Physik).

XII. Zeichnen

Zeicheninspektor Fedor Flinzer in Leipzig.

XIII. Gesang

Professor Dr. Heinrich Bellermann in Berlin.

XIV. Turnen und Gesundheitspflege

Schulrat Professor Dr. Carl Euler in Berlin.

Umfang.

	Seiten
Titel. Inhaltsübersicht. Umfang und Abkürzungen	8
I. Schulgeschichte	24
II. Schulverfassung	46
III. Deutsch	71
IV. Latein	82
V. Griechisch	36
VI. u. VII. Französisch und Englisch	54
VIII. Geschichte	75
IX. Erdkunde	18
X. Mathematik	46
XI. Naturwissenschaft	91
XII. Zeichnen	20
XIII. Gesang	14
XIV. Turnen und Gesundheitspflege	37
Schriftenverzeichnis	70
Zusammen Seiten	692

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BbR. = Blätter für das bayerische Realschulwesen — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — BU. = Bulletin Universitaire de l'enseignement secondaire. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CO. = Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — JE. = Journal of Education. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — MlS. = Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens — NB. = Neue Bahnen. — NdS. = Die Neue Deutsche Schule. — NJ. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PSt. = Pädagogische Studien. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

I.

Schulgeschichte

H. Bender.

I. Gröfsere Werke.

In der Sammlung der Monum. Germ. paed. ist in diesem Jahr neu erschienen: B. Poten, *Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge, Bd. II*, enth.: Hannover, Hessen-Kassel, Hessen-Darmstadt, Hessen-Hanau, Mecklenburg-Schwerin, Münster, Nassau, Oldenburg. — Was von dem, Jahrg. IV S. I 2 ff. besprochenen ersten Band im allgemeinen bemerkt worden ist, gilt auch von dieser Fortsetzung. Von besonderem Interesse ist es zu sehen, wie weit das militärische Bildungswesen mit dem allgemeinen in Zusammenhang steht und ob das erstere den jeweiligen Schuleinrichtungen sich anschliefst. — In Hannover ist charakteristisch die Pagen-Erziehung: vom Jahr 1690 heifst es, „dafs die Hofpagen unter der Aufsicht wohlgedienter, reduzierter französischer, in allen Fächern fähiger Offiziere unterrichtet wurden", eine Art Kadettenschule, deren Erfolge aber den Kosten nicht entsprachen, weshalb an ihrer Stelle 1797 das „Georgianum" gegründet wurde: für die Aufnahme in diese Anstalt wurde alter hannoveranischer Adel streng gefordert; dieselbe diente der Ausbildung für Civil und Militär: „damit dem ersteren nicht unfähige Subjekte zugeführt würden, war die Zustimmung des Ministeriums zur Berufswahl erforderlich; zum Soldaten war jeder gut genug." Die Unterrichtsfächer waren zahlreich, das Lernen wurde aber vielfach durch das Aufwarten bei Hof gestört; das Griechische wurde freiwillig betrieben. Die Anstalt wurde 1810 unter dem westfälischen Regiment aufgehoben. Es folgten dann verschiedene militärische Schulen; an der für das 8. Kavallerie-Regiment errichteten lehrte 1778 Scharnhorst Mathematik, Artillerie, Befestigungskunst, Zeichnen, Geschichte und Geographie, er ging aber schon 1779 an die Artillerieschule über. Übrigens konnten die Offiziere auch an anderen Anstalten, an der Universität zu Göttingen und der Ritter-Akademie zu Lüneburg, sich vor-

bereiten. Alle späteren Einrichtungen können wir hier nicht verfolgen. — In Hessen-Kassel diente als Vorbereitungsanstalt in früherer Zeit das Collegium Mauritianum 1618—23, später, 1764—85, das Collegium Carolinum, 1788—1805 die Universität Marburg, wo den Lehrstuhl für Militärwissenschaft ein „Hauptmann“ Schleicher inne hatte, der ein Soldat gewesen war und sehr zweifelhafte Kenntnisse besafs; 1777—1806 bestand auch ein Kadettencorps, das in dem Hofmusikus Grofsheim einen Poeten fand, der „sich unterstand“, 15 „hessische Soldatenlieder“ dem Obersten des Corps zu widmen; das erste, „Trostliedchen an einen erst angekommenen Kadett“, beginnt mit der Strophe:

„Weine nicht, Geliebter! weinen
Ziemet dem Kadetten nicht.
Sieh, auch ich verliefs die Meinen,
Aber weinen thu' ich nicht.“

Der Lehrplan in diesen Anstalten wurde öfters geändert, Latein fehlt gewöhnlich, dafür Französisch. Eine Kuriosität war die Kriegsschule, welche Landgraf Wilhelm, nachher erster Kurfürst von Hessen-Kassel, 1769 in Hanau errichtete. Der militärische Bestand des Landes betrug ein Infanterie-Regiment, die Kosten dieser „académie militaire“ beliefen sich auf 954 fl. 21 kr. Die Schüler waren junge Offiziere vom Kadett bis zum Kapitän. Die Erfolge waren aber ungenügend, da die Methode des Unterrichts jedem Lehrer überlassen wurde, die Disziplin sehr mangelhaft: Pünktlichkeit im Erscheinen mufste wiederholt eingeschärft werden, „wer später käme, solle draufsen bleiben“. Die Anstalt verschwand schon 1777. — In Hessen-Darmstadt wurde 1791 eine Kriegsschule begründet nach dem Plan eines Karlsschülers, des württembergischen Kapitäns Hahn, später „Militär-Institut“ genannt; seit 1823 „Militärschule“ mit mehrfachen Änderungen des Lehrplans, bis sie 1868 geschlossen wurde, worauf die Teilnahme an den preufsischen Anstalten eintrat. — In Mecklenburg-Schwerin schlofs Grofsherzog Friedrich Franz II 1849 mit Preufsen eine Konvention, wonach die bisherige (seit Anfang des 19. Jahrhunderts bestehende) Militärbildungsanstalt nach preufsischem Muster umgewandelt wurde; 1868 wurden die preufsischen Anstalten für Mecklenburg-Schwerin geöffnet. — Im Bistum Münster errichtete der Minister des Fürstbischofs Max Friedrich, der Freiherr v. Fürstenberg, wahrscheinlich 1767, eine Militärakademie, über welche man jedoch wenig weifs und welcher die französische Revolution ein Ende machte. — Die erste deutsche Kriegsschule und zugleich die älteste der Welt errichtete Graf Johann zu Nassau (geb. 1561, gest. 1623), welcher den Gedanken erfafste, „durch Aufrichtung einer Kriegs- oder Ritterschule dem gespürten Mangel an guten und qualifizierten Kriegshäuptern und Offizieren“ abzuhelfen und diesen Gedanken 1617 in Siegen ins Werk setzte: „sintemal keiner kein Kriegsmann geboren wird, sondern das Kriegswesen ebensogut erlernen mufs, als etwas anders“; vorher war man wesentlich auf die praktische Schule des Krieges angewiesen. Bezeichnend ist, dafs auch einmal in

einem Festspiel („tyrocinium theoretico-practicum“), dessen Verfasser vielleicht der Graf selbst war, die Schüler die auf der Schule empfangenen Lehren gegen deren Widersacher mit Erfolg verteidigten. Wie lange die Anstalt bestand, ist nicht bekannt. Erst seit 1810 gab es dann wieder Militärschulen; die Erfolge scheinen aber meist ungenügend gewesen zu sein, im Jahre 1845 wird denselben kein schmeichelhaftes Zeugnis ausgestellt. Noch im Sommer 1866 wurde in der Ständeversammlung beantragt, die Militärschule aufzuheben und den Zutritt zu den Anstalten eines gröfseren Staats in der Weise möglich zu machen, dafs $^1/_3$ der Offiziere aus den Unteroffizieren genommen werden könne, da eine solche Ergänzung „sich überall glänzend bewähre“. „Über den Antrag weiter nachzudenken, blieb den Ständen erspart.“ — In Oldenburg „lagen die militärischen Einrichtungen bis 1813 vollständig im argen“. Als Herzog Peter 1808 dem Rheinbund beitrat, bestand ein Infanteriecorps von 100 Mann, die nach ihrem Kommandeur, Major von Knobel, sogenannte „Knobelgarde“. Eine Militärschule gab es erst seit 1814, in welcher aber „die Wahl der Unterrichtsgegenstände mehr oder weniger dem Zufall überlassen war“, je nach der Qualität und Neigung der Lehrer; erst mit dem Regierungsantritt des Grofsherzogs August 1831 begann ein neues Leben; 1834 wurden auch die Schüler aus den drei Hansastädten aufgenommen. 1860 trat der General v. Fransecky für $4^1/_2$ Jahre an die Spitze der oldenburgisch-hanseatischen Brigade, der den Lehrgang in gröfsere Übereinstimmung mit dem preufsischen brachte; 1867 wurde die Schule geschlossen. — Die Übersicht über diese kleineren Staaten zeigt eine erhebliche Mannigfaltigkeit und Unstetigkeit der Schulen, fast immer aber grofse Mängel, und es ist hieraus leicht zu ersehen, wie schwierig isolierte oder kombinierte Aktionen der betr. Kontingente sein mufsten. So gelangen auch die Lehrpläne, die die realen Fächer vorwiegend zu berücksichtigen suchen, zu keiner Konsequenz und Einheit. Die folgenden Bände sollen Österreich, Preufsen und die noch fehlenden kleineren Staaten behandeln; interessant wäre es, auch einiges über betreffende Anstalten in den Reichsstädten — sofern man es dort zu besonderen Schulen brachte! — oder gar in den geistlichen Territorien zu erfahren.

Von den *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*, herausgegeben von K. Kehrbach, sind 2 Hefte erschienen, welche zusammen auf 194 Seiten 37 Stücke enthalten. Es würde zu weit führen, den Inhalt derselben anzugeben, es mag daher nur auf einiges hingewiesen werden. No. I 11 „Ein badischer Schulreformator und die Bankerottierer“ von H. Funck in Karlsruhe berichtet, dafs dem Markgrafen Karl Friedrich von dem Geh.-Rat Reinhard u. a. der Vorschlag gemacht wurde, an der projektierten „akademischen Mittelschule“ auch ein Theatrum anatomicum zu errichten: „die Leiber könnten von denen, so im Zuchthaus sterben, so enthauptet werden u. dergl. genommen werden. Wer weifs, ob es nicht gut wäre, ein Gesetz zu machen, vermöge dessen die Leiber aller derjenigen, so mutmafslich in Gant ge-

raten, der Anatomie verfallen sein sollen.“ Reinhard, der diesen Antrag ums Jahr 1750 gestellt hat, ist wegen seiner geistigen Bedeutung schon mit J. Möser verglichen worden. — I 13 enthält u. a. sehr interessante Notizen über die äufserst selten gewordene (nach II 32 befindet sich ein Exemplar auf der Kgl. Bibliothek zu Dresden) Idea historiae universalis 1693 von dem Rektor Buno in Lüneburg mit Proben der Methode und einer Abbildung. (Vgl. Schlözer, Vorstellung der Univ.-Historie 1773 II S. 322 ff., wo ein Bericht über das merkwürdige Buch sich findet; J. B. Schupp war ein Verehrer von Bunos Methode; auch Herder kannte dieselbe.) — Die Übersicht der „Vorlesungen über deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte an deutschen Universitäten 1890—91“ I 14 zeigt, dafs solche Vorlesungen gänzlich fehlten in Erlangen, Freiburg, Greifswald, Münster, Tübingen. — II 25 „Der Dichter Ch. Schubart als Lehrer“ von A. Holder ist auf schon vorhandene Schriften, besonders das Buch Nägeles (Aus Schubarts Leben und Wirken 1763—69, Stuttg. 1888) gegründet. — Interessant ist II 34 „Zur Geschichte der gesellschaftlichen Stellung der Lehrer an den höheren Schulanstalten im Königreich Sachsen“. Die chursächsische Hofordnung von 1764 führt 159 hoffähige Vertreter von Ämtern oder Titeln auf, unter welchen aber weder die Lehrer höherer Schulen, noch die Professoren der Universität sich finden. Ebenso ist es noch in der Hofrangordnung von 1818, welche in der untersten (5.) Klasse „die Lieutenants, Assessoren, allerlei Titularräte, die Oberbereuter“ und dergl. aufführt. Erst in der sächsischen „Hofrangordnung“ von 1862 stehen in Kl. II No. 18 der Rektor der Universität, in IV 11 die ordentl. Professoren zu Leipzig, in IV 9 die Rektoren der beiden Fürsten- und Landesschulen; alle andern fehlen; dasselbe ist der Fall in der Hofrangordnung von 1886. Die Aufnahme der Fürstenschulrektoren erklärt sich lediglich aus dem rechtlichen Ursprung dieser Schulen. Aus der Verleihung der Ordensdekorationen ist zu ersehen, „dafs der Rektor eines Gymnasiums in der Schätzung der Staatsbehörde noch etwas höher steht als der Oberamtsrichter“.

Im Verlage der Monum. Germ. paed. ist erschienen: *Quellenschriften zur Geschichte des Unterrichts und der Erziehung bei den deutschen Juden*, von den ältesten Zeiten bis auf Mendelssohn, von M. Güdemann. Für unsern Zweck dürfte es sich blofs fragen, ob bei dem Unterricht der Juden auch die klassischen Studien ein Moment gebildet haben. Diese Frage ist zu verneinen. Zwar bildete in den Jahrhunderten der Mischna und des Talmud „das Judentum Ein grofses Schulhaus“, doch der Mittelpunkt des Unterrichts war lediglich die Thora, welche das „ausschliefsliche Erziehungs- und Bildungs-Ideal“ enthält. Schon gegen den jüdischen Hellenismus, „gegen die fremden Bücher“ machte sich bald der heftigste Widerstand geltend, „wodurch das jüdische Unterrichtswesen der Einwirkung jedes andern Kultureinflusses auf Jahrhunderte hinaus verschlossen wurde“. Erst durch die Araber „wurde den Juden die Bekanntschaft mit der philosophischen Litteratur der Griechen erschlossen

und während ehedem die griechische Weisheit aufs schärfste verpönt war, erlangen jetzt Plato und Aristoteles das Bürgerrecht in der jüdischen Litteratur". Indes verhielten sich die Juden an verschiedenen Orten verschieden vermöge ihrer aufserordentlichen „Assimilationsfähigkeit und Impressionabilität" (sic). Was die deutschen Juden betrifft, so haben diese „keine, Erziehung und Unterricht selbständig und ausschliefslich behandelnde Schrift" aufzuweisen, ihr Bildungsideal „erschöpft sich in der Kenntnis des Hebräischen, der Bibel und des Talmud"; höchstens bestand ein sekundäres Interesse für Arithmetik und Mathematik; Philologie, Philosophie u. dergl. blieb unbeachtet. So ist denn z. B. in einer Schrift des Wormser Rabbiners Bacharach (1702) die Frage aufgeworfen, „ob es verboten ist, Latein zu lernen", die Entscheidung aber wird nicht angegeben (S. 155). „Erst Mendelssohn blieb es vorbehalten, diesen Bann zu lösen." Das Buch enthält eine Reihe von Mitteilungen (meist auszugsweise) aus den betr. Schriften.

II. Einzelschriften.

1. Schulmänner und Unterricht.

Vives, *Alsted*, *Comenius* in ihrem Verhältnis zu einander von A. Nebe (Pr. Gym. Elberfeld). Die drei gehören zusammen und zwar ist der Spanier das Vorbild, die zwei andern sind die Schüler und Nachfolger. Alsted war geboren 1588 bei Herborn und besuchte daher das Herborner Pädagogium, darauf eine Reihe von Universitäten, besonders Basel; er wurde 1610 ao. Professor der Philosophie zu Herborn, 1615 ord. Prof., 1618 Abgeordneter auf der Synode zu Dordrecht, sodann prof. theol.; er starb 1638 zu Stuhlweifsenburg, wohin er einem Ruf des Fürsten Gabriel gefolgt war. Seine Schriften sind sehr zahlreich, über 120 zum Teil von über 1000 Seiten, formal wenig geniefsbar; am verbreitetsten unter den pädagogischen Schriften war der consiliarius academicus et scholasticus. Seine Pädagogik ist beherrscht vom Nützlichkeitsprinzip. besonders hoher Wert wird auf das Gedächtnis gelegt, zu dessen Übung auch eine mnemonische Methode dienen mufs, die aber nur eine kindische Spielerei ist. In seinen Schriften ist A. mehr oder weniger abhängig von Vives. Ein Hauptverdienst ist, dafs er auch mit der praktischen Ausführung seiner Ideen sich beschäftigt: er entwirft eine Stufenfolge von Schulen, in welchen ein gewisses enzyklopädisches Wissen beigebracht werden soll. Auf A. u. V. ruht nun auch Comenius, der auch beide als seine Vorgänger nennt, wenn er auch mit V. nicht immer einverstanden ist. Die wesentliche Übereinstimmung von V. u. C. wird nun durch eine Reihe von Aussprüchen beider dargelegt; ein Unterschied liegt

darin, dafs C. eine allgemeine, auf der Muttersprache beruhende Bildung durch die Schule verlangt, während V. die Muttersprache dem Haus überläfst; der paradiesische Zustand, wo man nur Eine Sprache hatte, ist auch für V. Ideal, aber er verzweifelt an der Wiederherstellung desselben, während C. diese nicht für ganz unmöglich hält, bis dahin aber die lateinische Sprache substituiert. So hat also C. jedenfalls die Schriften des V. benutzt. Nicht so leicht ist der Einflufs des Alsted auf C. festzustellen, doch ist anzunehmen, dafs von A. stamme: die Aufstellung der Schulklassen, die Verteilung des Lernstoffs, die Zahl der Unterrichtsstunden, die Konzentration des Stoffs u. a.; dagegen will C. von der Mnemonik nichts wissen. C. ist also ein Vermittler der Gedanken seiner beiden Vorgänger gewesen. -- Es möchte sich doch fragen, ob eine solche Ableitung der Ideen immer der Sache entspricht: vieles schwebt in einer von gewissen Ideen bewegten Zeit in der Luft und wird Allgemeingut, so dafs die gegenseitige Mitteilung und unmittelbare Abhängigkeit nicht immer zutreffen möchte; jedenfalls ist aber diese Untersuchung sorgfältig ausgeführt. Das nächste Jahr wird wohl über Comenius noch mehr bringen.

Sadolet als Pädagog von P. Trumpp (Pr. von Schweinfurt). Jac. Sadoletti war geb. zu Modena 1477 und wurde Bischof von Carpentras, 1535 Kardinal, starb in Rom 1547. Er war der Stilist der päpstlichen Bullen und Breven unter Leo X. Hieher gehört besonders seine Schrift de liberis recte instituendis 1533, Strafsburger Ausgabe 1535. (In der päd. Enc. ist S. nicht erwähnt.) Die Form ist die eines Dialogs zwischen S. und seinem Neffen; die Schrift zerfällt in 2 Teile: über die sittliche und über die wissenschaftliche Erziehung. Das Ziel der ersteren wird dahin bestimmt, „dafs, was immer gethan und gesprochen wird, eine gewisse Mäfsigung und geziemende Ordnung des Sichäufserns trage und dabei ein jedermann wohlthuendes Anstandsgefühl hervorleuchte“. Ist schon diese Bestimmung mehr humanistisch im Geist des Zeitalters Leos X, so ist überhaupt die ganze Anschauung S.'s eine wesentlich antike: das erste, was vom Vater als Erzieher zu verlangen ist, ist, dafs er Philosoph sei; überall ist die Rede von Mäfsigung, Vernunft, Tugend, nicht von den spezifisch christlichen Eigenschaften; als Lehrer erscheinen Plato, Terenz u. a., nicht aber die Apostel. Die Königin der Wissenschaften ist die Philosophie! Für die wissenschaftliche Erziehung wird zwar die Religion vorangestellt, aber offenbar in der Bedeutung eines Ehrenpräsidiums. Für die Notwendigkeit des Schulbesuchs wird angeführt, dafs auch Cicero seinen Sohn in die Schule geschickt habe; überhaupt wird Cicero als Muster überschwenglich gepriesen; die Historiker sind besonders zur Belehrung in moralischer Hinsicht gut; unter den Dichtern sind die ersten Homer und Virgil: gegen Plato wird geltend gemacht, dafs die Dichter stets heilig und den Göttern lieb gewesen sind. Nützlich ist ferner Mathematik, Musik und Gymnastik. Überhaupt mufs man viele Dinge mit dem Wissen umfassen, weil dieses Wissen die Grundlage für eine

wahre Philosophie ist. — G. hebt an S. besonders die echte Humanität seines Geistes hervor, während die logische Durchführung seiner Ansichten zu wünschen übrig lasse — was übrigens schon die Folge der formalen Anlage der Schrift ist, — die Hauptsache ist, dafs man sieht, wie ein Humanist, und zwar kein frivoler, sondern ein ernstgesinnter und dazu ein Kardinal zur Zeit eines Leo X und im Geist dieses Papstes über Erziehung und Unterricht gedacht und geschrieben hat; aber weil er nichts neues vorträgt, sondern das, was man damals in den Kreisen der Kurie allgemein als schön und gut annehmen mochte, hat die Schrift mehr eine kulturhistorische als pädägogische Bedeutung. Ob S. dabei, wie Vf. sagt, ein „echter Bischof“ im Sinne der Kirche war, ist eine Frage, die ich nicht geradezu bejahen möchte: er ist noch zur rechten Zeit gestorben, ehe der Geist der Kurie ein ganz anderer wurde, und die heutige katholische Kirche dürfte seine Pädagogik schwerlich für vorbildlich erklären.

O. Vogelreuter, *Geschichte des griechischen Unterrichts* in deutschen Schulen seit der Reformation. Der Inhalt dieser Schrift entspricht nicht ihrem Titel: sie enthält eine sehr unvollständige und fragmentarische Übersicht über die Entwicklung der Gelehrtenschule. Vf. schöpft offenbar aus spärlichen und sekundären Quellen: nicht blofs bei den alten Humanisten, sondern auch für die neuere Zeit werden wenige primäre Quellen genannt, für die frühere Zeit werden besonders Raumer und K. Schmidt angeführt, für die neuere sind einzelne Schriften willkürlich herausgegriffen; Hartfelder über Melanchthon, Arnold über F. A. Wolf u. a. scheinen dem Vf. nicht bekannt zu sein; bezeichnend heifst es S. 57: „Thaulow, Gymnasialpädagogik bei Schmidt IV 486“. Die Schrift enthält ein Aggregat von einzelnen Notizen ohne tieferes Eindringen und ohne methodische Behandlung; mit dem Griechischen beschäftigt sich nur ein kleiner Teil derselben. Dazu kommt eine Menge unrichtiger und schiefer Angaben und Behauptungen und eine grofse Zahl Druckfehler; wenn übrigens zweimal „Erbanus Hessus“ gesagt ist, so kann man zweifeln, ob man es blofs mit einem Druckfehler zu thun hat; ähnlich verhält es sich mit Platonis statt Plethonis S. 25.

Eine Doktordissertation von Dem. Mostratos behandelt die *Pädagogik des Helvetius* (1715—71), was insofern von Interesse ist, als dieser Philosoph sonst in den pädagogischen Werken sehr wenig genannt wird. Freilich sind die Ausführungen des H. meist nur ganz allgemein und das Wesentliche ist eigentlich konzentriert in seinem Satz: Dans chaque individu les talens et les vertus sont l'effet de l'instruction, ein Satz, der die Konsequenz des Sensualismus (oder wie Vf. sagt „Sensationismus“) des H. ist. Ist die Erziehung also alles und das Individuum an und für sich nichts, so mufs auf die erstere der höchste Wert gelegt werden. H. spricht daher von den Faktoren der Erziehung, namentlich dem Interesse, den Begierden und Leidenschaften, von den verschiedenen Arten der Erziehung, der physischen und moralischen, der häuslichen und öffentlichen,

welch letztere entschieden vorzuziehen ist, er läfst sich aber nicht näher auf die Frage ein, worin denn eigentlich die wissenschaftliche Bildung der Jugend bestehen solle, welche Kenntnisse und welche Methode wünschenswert oder notwendig seien, nur die Übung des Gedächtnisses wird hervorgehoben, wie denn Verstand und Urteilskraft grofsenteils das Ergebnis des Gedächtnisses sein sollen. — Man sieht also, dafs — ganz abgesehen von der bedenklichen Beschaffenheit der philosophischen Grundlagen — mit dieser Pädagogik des H. praktisch wenig anzufangen ist.

Eine gründliche und interessante Untersuchung enthält die Schrift: *Rousseau und Basedow*, von Dr. C. Göfsgen (Inauguraldiss., Prof. Theob. Ziegler in Strafsburg gewidmet). Gegenüber den Behauptungen von Hahn, Schiller und Pinloche, welche den Einflufs R.'s auf B. bezweifeln oder bestreiten, „soll die frühere Annahme, dafs der Philanthropinismus B.'s ein Erzeugnis R.'schen Geistes ist, durch neue Beweise gestützt und in ihr Recht wieder eingesetzt werden"; aber B. ist von R. abhängig geworden nicht blofs auf dem pädagogischen, sondern überhaupt auf philosophischem Gebiet, auch in Erkenntnislehre, Metaphysik, Psychologie und Ethik. — Die einzelnen Hauptabschnitte der Schrift sind: I. Rousseau, Darstellung seiner Grundprinzipien und seine Pädagogik; II. Basedow, Darstellung seiner philosophischen Gedanken und pädagogischen Reformpläne vor der Beeinflussung durch R., d. h. vor 1768, und sodann sein Standpunkt unter R.'s Einflufs, seit 1768. Es wird gelegentlich polemisiert gegen die ebengenannten Schriftsteller, welche andere Quellen für die Ansichten B.'s geltend gemacht haben. Eine sorgfältige Untersuchung der früheren und späteren Schriften soll nun den Beweis ergeben, dafs wenn nicht in allen, so doch in sehr vielen und wesentlichen Punkten B. seine Ansichten mehr oder weniger geändert hat; Vf. macht (S. 117) zusammenfassend folgende namhaft: 1. der Einflufs R.'s ist seit 1768 bemerkbar, die „Vorstellung an Menschenfreunde" ist nicht auf La Chalotais zurückzuführen; 2. besonders wichtigen Aufschlufs giebt die zweite, bisher noch nicht berücksichtigte Ausgabe der „Praktischen Philosophie" B.'s; 3. B. hat in der Erkenntnistheorie unter dem Einflufs R.'s seinen rationalistischen Standpunkt verlassen, er versucht jetzt nicht mehr, mit Hilfe von Sätzen der spekulativen Vernunft das transscendente Gebiet zu erforschen; 4. in der Psychologie stellt er jetzt neben Denken und Wollen auch das Gefühl; 5. in der Ethik ist sein Optimismus in Pessimismus umgeschlagen, die Auffassung von der Natur ist vertieft und veredelt worden; 6. der Philanthropinismus B.'s ist auf R.'schem Boden erwachsen, weil B. die wesentlichen Erziehungsgrundsätze R. entnommen hat; 7. mit der Zersetzung des Rationalismus durch R. war die Geringschätzung der intellektuellen Erziehung gegeben; 8. die Wertlegung auf (sic) die körperliche und moralische Erziehung ist in ihrer starken Betonung auf R. zurückzuführen. — Es läfst sich von vornherein annehmen, dafs ein Mann von so beweglichem und bestimmbarem Temperament wie B. durch eine Schrift von so überwältigender Wirkung, wie der Emile R.'s war, stark beeinflufst werden

mufste: eher könnte man sich wundern, dafs erst seit 1768 Spuren eines solchen Einflusses hervortraten; Vf. erklärt dies dadurch, dafs B. von 1761—1771 in Altona lebte und während dieser Zeit mit theologischen Fragen sich beschäftigte, so dafs für die Behandlung pädagogischer Fragen (wenigstens bis 1768) keine Zeit übrig blieb: „sicher hatte er sich bis zum Jahre 1765 noch nicht mit den R.'schen Ideen bekannt gemacht". Das ist freilich nicht zu vergessen, dafs zwischen dem früheren Rationalismus B.'s und dem Enthusiasmus R.'s eine grofse Kluft lag. Vf. versäumt nicht, diese Unterschiede hervorzuheben, aber er glaubt auch die Berührungspunkte beider Standpunkte zu finden, vor allem das gemeinsame Interesse für die Natur und im besonderen für die durch eine verkehrte Kultur überwucherte Menschennatur. — Wenn nun auch nicht für alles einzelne ein strenger Beweis beigebracht werden kann hinsichtlich des gegenseitigen Verhältnisses der Ideen und namentlich hinsichtlich des Zeitpunktes, von welchem an ein entschiedener Einflufs R.'s auf B. nachzuweisen ist — in dieser Beziehung ist wohl zwischen einem von R. ausgehenden Anstofs und einem eingehenden Studium R.'s durch B. zu unterscheiden —, so enthält die Schrift doch einen schätzbaren Beitrag zur Orientierung in dieser Frage. (Jb. 1890, S. I, 5 u. 7 ist als Jahr des Erscheinens der Schrift von La Chalotais irrtümlich 1761 statt 1763 angegeben.)

Nicht sowohl historischen als „praktischen" Zwecken dient die Schrift von Prof. C. F. Hemann in Basel: *Die Bildungsideale der Deutschen im Schulwesen seit der Renaissance.* Der Vf. will nicht „neues Material für die Geschichte der Pädagogik vorbringen, sondern das allbekannte in solches Licht setzen, wodurch unsere jetzigen Zustände und Bedürfnisse der Gegenwart zum allgemeinen Verständnis gebracht werden", d. h. er sucht zu beweisen, dafs weder der Althumanismus eines Melanchthon und Sturm, welcher auch durch das „Bildungideal des vollkommenen Hofmanns" (in den Ritterakademieen) nicht verdrängt wurde, noch der Neuhumanismus, der seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts allmählich aufkam, für die heutige Bildung genügt. Diese verlangt vielmehr neben dem (mit Achtung behandelten) Betrieb der klassischen Sprachen auch den ebenso ausgedehnten Betrieb der neueren Sprachen. In diesem auf die Bewegung der Gegenwart sich beziehenden Teil ist manche zu weit gehende Behauptung zu finden; dafs die historische Darlegung, die ja den „praktischen Zwecken" zu dienen hat, eben deswegen nicht vorurteilslos und objektiv ist, läfst sich von vornherein annehmen. Wissenschaftlichen Wert wird eine Darstellung nicht beanspruchen, welche z. B. den Neuhumanismus lediglich von J. M. Gesner ableitet und F. A. Wolf nur ganz gelegentlich erwähnt, und behauptet: „Männern wie Vofs, Ruhnken, Wolf, Jakobs, Passow, Thiersch, Ast (!), Böckh u. a. (?) ersetzte das Altertum ganz und gar die ihnen ungeniefsbar gewordene christliche (nicht etwa Dogmatik, sondern) Religion".

Eine Abhandlung über *Die bisherige Entwicklung der preufsischen*

Unterrichtsverwaltung und eine wünschenswerte Reform auf pädagog. Grundlage von R. Petong steht in Görings Zeitschrift „Die Neue deutsche Schule“ 1891, S. 101--207. Während die Thätigkeit Altensteins und Joh. Schulzes anerkannt wird, wird über die Zeit von 1840 bis 1890, die Periode des Verfalls der preufs. Unterrichtspolitik, das Urteil gefällt, „dafs sich nur wenige Lichtpunkte, daneben aber recht viele Schattenseiten, zweifelhafte Erfolge und offenbare Mifserfolge, mehr Schwankungen und Mangel an Klarheit als zielbewufster und glänzender Aufschwung herausfinden lassen“. Die Schwäche der gesamten Unterrichtspolitik lag in der Zersplitterung der Mittel und Kräfte und in dem fortdauernden Mangel organisatorischer Behörden und Beiräte. Behufs Bessergestaltung der Zustände wird namentlich hingewiesen auf den Unterschied von administrativer und pädagogischer Thätigkeit; ohne weiteres zu unterschreiben ist der ideal klingende Satz: „nicht die agitatorische und polemische, sondern nur die organisatorische Thätigkeit kann für unser rastlos dahineilendes Zeitalter wertschaffend sein“.

Ein interessanter Beitrag zur Kenntnis der Anschauungen und des Charakters des grofsen Königs ist der von Hauptmann v. Scharfenort gehaltene Vortrag: *Friedrich der Grofse über die Erziehung der militärischen Jugend.* Es gab zwei militärische Institute: das Kadettencorps und die 1765 errichtete académie des nobles, eine Lieblingsschöpfung des Königs. Beide Institute waren dem Adel ausschliefslich vorbehalten, doch so, dafs dem König Geburt nichts war als une chimère si elle n'est pas soutenue par le mérite. Daher ist eine vernünftige und strenge Erziehung nötig. Der Adel soll den Krieg als seinen Beruf ansehen, denn tout homme de naissance qui n'est pas soldat n'est qu'un misérable, aber er soll ein wahrer gentilhomme sein; überdies: die Idee, dafs kein besserer Dienst in der Welt sei, als der preufsische, soll jedem fest imprimiert werden. In dem Lehrplan tritt überall als Hauptpunkt die Bildung von Verstand und Urteil hervor (also dachte Friedrich gar nicht so gering von der „formalen Bildung“): toute l'éducation tendait à former le jugement des élèves. Daher Pflege der Logik und Rhetorik, des deutschen Stylus, bei welchem man sich sowohl vor dem Canceley-styl als auch vor der schwulstigen und unnatürlichen Schreibart hüten soll; Französisch ist natürlich für einen Mann von Bildung unumgänglich notwendig, die französische Sprache mufs beim Kadettencorps ganz gemein werden. Mathematik, Geschichte, Geographie sollen das iudicium schärfen, namentlich die Geschichte soll faire accoucher l'esprit de réflexions soit morales soit politiques soit philosophiques, ce qui sera plus utile pour eux que tout ce qu'ils auront appris. Das Latein ist unerläfslich, aber „lernt lateinisch, damit Ihr auch lernt, Euch in Eurer eigenen Sprache anmutig auszudrücken, bildet Euch im Deutschen nach dem grofsen Muster des Altertums“. Von militärischen Fächern wurde nur Fortifikation gelehrt. Den körperlichen Übungen ist ein breiter Spielraum gegeben, Fechten, Tanzen, Ballspiel; das Baden wird jedoch nicht genannt. Der

Unterricht in der Religion ist nicht vernachlässigt: insbesondere soll auf das Gemüt gewirkt, die Überzeugung von dem Dasein eines göttlichen Wesens nicht erschüttert werden: doch la vraie religion est l'humanité; daher soll der Erzieher sich bemühen, à faire de ses élèves des enthousiastes de la vertu, die Triebfeder der Tugend aber ist die Eigenliebe, die aber nicht in falschen Ehrgeiz sich verkehren darf, wohl aber als richtiges Ehrgefühl wirken soll. Körperliche Strafe ist daher zu vermeiden (wurde aber doch nicht immer vermieden). Das Ziel ist, ein männliches Geschlecht zu erziehen, „welches der Rasse der alten Germanen gleiche“, der Patriotismus ist sorgfältig zu pflegen. — Man erkennt aus diesen Vorschriften nicht blofs, wie verständig die Erziehungs-Maximen Friedrichs des Grofsen waren, sondern auch wie er, trotz der Auszeichnung des Adels, keine besonderen Erziehungsregeln für den Adel aufstellte, sondern Vernunft und humanité überall zu Grunde legte.

F. Stadelmann, *Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern.* — Eine für die Zwecke der Schule bestimmte Zusammenstellung, welche das bei der Lektüre zur Erklärung der Schriftsteller Nötige in kurzer Fassung enthalten soll. Berücksichtigt sind namentlich Athen und Sparta, sodann Rom. Die Einteilung des Stoffs ist nach sachlichen Rubriken geordnet, innerhalb deren dann gewöhnlich die drei Staaten nacheinander besprochen werden, und zwar ist der ganze Kurs der Erziehung und des Unterrichts von den ersten Lebenstagen des Kindes bis zum Unterricht des Jünglings in der Philosophie, überdies auch die weibliche Erziehung berücksichtigt. Die Brauchbarkeit des Buchs gerade für die subita scholae würde durch ein genaues Register erhöht; indes dürften schwerlich alle Einzelheiten der Definitionen, der Angaben, sowie des stilistischen Ausdrucks allgemeine Billigung finden.

2. Schulen.

B. Heinzig, *Die Schule Frankreichs in ihrer historischen Entwicklung* behandelt ausführlich das Volksschulwesen nach den 3 Rubriken: Volksschulen im allgemeinen, die Mädchenschule im besonderen und das (Volksschullehrer-) Seminar je vor und nach dem Krieg von 1870; beigefügt ist das Gesetz über die Einrichtung des Primarunterrichts vom 30. Oktober 1886. Kürzer besprochen (S. 70—90) ist die höhere Schule, école secondaire; diese wurde begründet unter Napoleon I durch mehrere Gesetze vom Jahre 1802 und 1803. Zu unterscheiden sind die staatlichen Lycées, Vollanstalten, von den unvollständigen Kommunalkollegien und den geistlichen Anstalten: 1887 zählten die 95 lycées über 51 000, die 300 Kollegien ca. 38 000, die ca. 200 geistlichen Schulen mehrere 1000 Schüler. Verändert hat sich im Laufe der Zeit nicht sehr viel. Das ursprünglich bestehende Nacheinander eines 3 jährigen Lateinkurses und eines 3 jährigen Mathematikkurses wurde schon 1809 in ein Nebeneinander mit 6, später 7 Klassen (oberste Klasse Philosophie) verwandelt. Bekannt ist die streng durchgeführte Uniformität; selbst alle Bibliotheken

enthalten dieselben Werke in gleicher Anzahl. Unter Napoleon III bestand eine Zeit lang die Bifurkation mit einer section des lettres und einer section des sciences, welche sich aber nicht bewährte, weil die besseren Schüler der ersteren Sektion zuströmten und die Wahl des Berufs schon im Alter von etwa 13 Jahren erfolgen mufste; es entstand dafür eine Zweiteilung in der obersten Klasse entsprechend der Zweiteilung des Baccalaureats. 1886 wurde die école secondaire spéciale eingerichtet etwa entsprechend unsrer lateinlosen Realschule mit 2 neueren Sprachen, in erster Linie Deutsch und Englisch; diese Schule soll 1892 zu einer Art Oberrealschule erweitert werden. Vf. giebt noch eine kurze Darstellung der inneren Einrichtungen: eine grofse Rolle spielt das bekannte (bez. berüchtigte) Prämienwesen und das Pensionat: „ca. 90% der auf höheren Schulen heranwachsenden Jugend wächst in Pensionaten auf", wodurch sie, was schon Napoleon I beabsichtigte, der Familie entzogen bezw. abgenommen wird; doch giebt es auch entschiedene Gegner dieser Einrichtung, wie z. B. M. Bréal. Eine Reform der Sekondärschule ist beabsichtigt, aber noch nicht zustande gekommen. Den Schlufs der Darstellung macht eine Beschreibung der sehr komplizierten Prüfung für das Baccalaureat.

Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig von den ältesten Zeiten bis 1831 von F. Koldewey — eine übersichtliche Zusammenfassung der Ergebnisse der vielfachen Forschungen des Vf.; man hat hier die Entwicklung des Schulwesens in einem beschränkten Kreis vor sich, doch so, dafs darin die allgemeine Entwicklung in ihren Grundzügen sich abspiegelt. Sehr richtig wird im Vorwort bemerkt, dafs bei genauerer Kenntnis der früheren Zustände zwar mancher Lobredner der guten alten Zeit verstummen würde, dafs aber auch manches von dem, „was heute der Welt als neue pädagogische Weisheit angepriesen wird, schon lange vor unserer Geburt erdacht, bewundert und wieder vergessen worden ist". Eine Fortsetzung bis auf die Gegenwart, welche der Vf. noch nicht bestimmt ins Auge gefafst hat, wäre doch wünschenswert, weniger wegen der Wirksamkeit der einzelnen Schulmänner, die wenigstens nicht alle in weiteren Kreisen besonderes Interesse erregen mögen, als wegen der Vollständigkeit der sachlichen Darstellung. — Über die Realschule mit Progymnasium zu *Alzey* berichtet Dir. Germann: die Schule feiert 1891 ihr 50jähriges Jubiläum, sofern sie, nachdem eine ältere Schule in der Napoleonschen Zeit eingegangen war, 1841 wieder eröffnet wurde und zwar als ein Mittelding zwischen Real- und Latein-Schule: zur Kennzeichnung dieser Doppelnatur führte die Schule anfangs den Namen „höhere Bildungs- und Realschule", der dann 1844 ersetzt wurde durch den Titel „Real- und höhere Bildungsschule"; seit 1857 Realschule ohne Latein mit progymnasialen Parallelklassen. Die Aufhebung der letzteren wurde offenbar von der Stadt angestrebt, aber vom Staat verhindert. Angehängt ist eine Schulstatistik. — Beiträge zur Geschichte des *Arnstädter* Schulwesens giebt Schulrat Kroschel (vgl. Jb. V S. I 15): die

siebenklassige Lateinschule, seit 1672 Lyceum genannt, blieb bis 1817 fast unverändert; auch „gab es bis dahin nur für die Primaner ein besonderes Unterrichtszimmer, von den übrigen hatten je 2 ein Zimmer, welches durch eine leicht zu überschreitende Schranke in zwei Hälften geschieden war, und empfingen darin, jede von ihrem Lehrer, zu gleicher Zeit Unterricht". Erst nach den Freiheitskriegen wurden Verbesserungen eingeführt. Aus den 3 unteren Klassen wurde eine Real- bez. Bürgerschule, aus den 4 oberen durch Erweiterung ein „Gymnasium" (1828) gebildet. Die angehängte Abiturientenstatistik hat mehr lokales Interesse. Ein starker Rückgang, besonders bezüglich der adeligen Schüler, war 1716 eingetreten, als die Stadt aufhörte fürstliche Residenz zu sein. — Der Festschrift zum 50 jährigen Jubiläum der Friedrich-Wilhelms-Schule (Progymnasium und R.-Pr.-G.) zu *Eschwege* von Dir. Schirmer ist zu entnehmen, dafs früher eine blühende Gelehrtenschule bestand, dafs aber die Stadt seit 1823 „auch des letzten Restes höherer Schuleinrichtungen sich beraubt und damit dem entlegensten Dorf gleichgestellt sah". (Festrede des Dir., näheres ist nicht angegeben.) 1839 wurde ein Progymnasium eingerichtet und bald ein R.-Pr.-G. damit verbunden und zwar mit Latein, an dessen Stelle neuerdings die Herstellung einer lateinlosen R.-Sch. bez. ein gemeinsamer lateinloser Unterbau mit darauf folgender Gabelung gewünscht wird.

Ein umfassendes Werk von 323 Seiten bildet die *Geschichte der königl. sächs. Fürsten- und Landesschule Grimma* von Prof. K. J. Röfsler, welche die innere und äufsere Entwicklung der Anstalt gründlich darstellt. Die Hauptabschnitte sind: I. Vorgeschichte, II. Die Gründung der Anstalt, III. Erste Einrichtungen, IV. Äufsere Geschichte, V. Innere Geschichte, dazu 14 Anhänge, welche Schulordnungen, Schulgesetze, Speiseordnungen u. dergl. enthalten. Im allgemeinen ist der Charakter dieser Schulen bekannt: sie sind sich möglichst gleich geblieben und haben den Melanchthon-Sturmschen Typus bis auf die neueste Zeit nach Kräften gewahrt, wofür hinlänglich der Umstand zeugt, dafs das Deutsche erst 1812 einen festen Platz im Unterricht erhielt, dafs noch 1844 die Primaner die Idyllen Theokrits in freiem lateinischem Vortrag kritisch und exegetisch behandelten, dafs überhaupt noch in den 30er Jahren unseres Säkulums die Schriftsteller nur lateinisch interpretiert wurden. Eine wesentliche Erweiterung der Unterrichtsfächer ist erst im 19. Jahrhundert eingetreten; die Neuerungen eines Comenius, A. H. Francke u. a. sind spurlos vorübergegangen. Auffallen könnte, dafs unter den Rektoren bis auf die neueste Zeit (Wichert 1820) aufser etwa dem ersten, Siber, welcher den ersten Lehrplan verfafste, und vielleicht noch Krebs, keiner besonders hervorragend war, so dafs sein Name in weiteren Kreisen bekannt wäre. Die Vorteile, aber auch die Nachteile eines Alumneums sind bei verschiedenen Gelegenheiten deutlich hervorgetreten. Das Budget betrug 1555: Einnahmen 3384 fl., Ausgaben 3522 fl.; 1887: 83425 bez. 114274 Mk.; also Defizit 138 fl. bez. ca. 30000 M. Gestiftet ist die Anstalt 1550; als Schulgebäude diente anfangs das Augustinerkloster, ein Umbau

fand zu Ende des 17. Jahrhunderts statt, ein Neubau wurde 1823 und wieder in der neusten Zeit vollendet. Da gegenwärtig die Hygieine eine so grofse Rolle spielt, so mag nur über dieses Gebiet einiges angeführt werden. Schon 1550 wurde verordnet, dafs der Bader den Knaben „die Häupter waschen“ solle; noch in der Wendezeit des 18. und 19. Jahrhunderts erwiesen diesen Dienst den kleineren Zöglingen zwei „Bettweiber“; für warme Bäder war gesorgt durch eine Badestube, in der „die praeceptores und die Knaben alle 14 Tage ein Bad haben“ sollten. Diese allgemeinen Bäder, zu welchen ein Bader aus der Stadt kam, wurden allmählich wöchentlich und 1594 erscheinen sogar 2 Bader, „so wöchentlich einen Tag als Freitags mit Baden und Balbieren zubringen“. Im 17. Jahrhundert wird jedoch die Badepflicht auf Monatsfrist eingeschränkt und das Amt des Badewärters 1785 dem Krankenwärter übertragen. Das Flufsbad aber blieb bis ins 19. Jahrhundert (wie überall) streng verboten. Überdies gab es 2 Purgiertage im Jahr, die in der Speiseordnung von 1785 ausdrücklich als „Kurtage“ berücksichtigt sind. Besondere Räume für die Kranken waren aber nicht vorhanden; ein Schularzt, der in Grimma selbst seinen Wohnsitz haben mufs, kommt seit 1663 vor, neben dem Schulphysikus erscheint im 18. Jahrhundert noch ein Schulchirurgus, der zugleich den Barbier machte; der letzte Schulchirurg starb 1877. — Eine Fortsetzung der in Jb. V S. I 14 besprochenen Geschichte des Gymnasiums zu *Glückstadt* für die Zeit von 1747 bis 1802 giebt Dir. Detlefsen. Im Jahre 1747 wurde ein Collegium scholasticum von 5 Mitgliedern eingesetzt, während die Anstalt 4 Lehrer zählte, eine schwerfällige, unzweckmäfsige Einrichtung, durch die aber wenigstens der Fortbestand der Anstalt gesichert wurde und welche bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts sich erhielt. Übrigens hatte der Rektor um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gewöhnlich nur einen, mitunter gar keinen Schüler; seine Besoldung betrug damals nach heutigem Geld ca. 980 Mk., immer noch mehr als an manchen andern Orten; freilich war des Rektors Ziegenhorn Aufführung „der ganzen Stadt ein Ärgernis“, obwohl er zugleich Frühprediger war. Bessere Zustände kamen erst durch den Rektor Sievers 1784: es begannen jetzt Reformen, deren Seele der Kons.-Rat Lange war. Die Besoldungen wurden verbessert, die Lehrer auf das Schulamt beschränkt, ein öffentliches Versetzungsexamen eingerichtet, die bisherige Schlofs- und Garnisonsschule mit der Stadtschule verbunden. Ein Nachteil war, dafs immer noch das Schulamt als Übergang zum Pfarramt betrachtet wurde. Bei der Einführung des Rektors wurden lateinische und deutsche Reden gehalten: ein Schüler redete deutsch über die Gesinnungen eines rechtschaffenen Jünglings bei der Verbesserung öffentlicher Schulanstalten. Sievers schrieb zahlreiche pädagogische Schriften, die sich durch „klare praktische Auffassung, frischen Stil und Wärme der Darstellung“ auszeichneten. Ein wesentlicher Fortschritt war das neue Schulreglement 1786, welches zuerst einheitliche Grundsätze über die Methode des Unterrichts aufstellte und in Ermangelung einer allgemeinen

Instruktion gewissermafsen als Muster für andere Schulen diente. Neben den alten Sprachen wird auf Deutsch und Realien Wert gelegt; es galt der Satz, dafs, wer eine fremde Sprache lernen soll, vorher mit seiner Muttersprache bekannt sein müsse; auch sonst finden sich verständige Regeln für ein methodisches Verfahren, z. B. gegen mechanisches Auswendiglernen, man glaubt den Einflufs J. M. Gesners zu spüren; die griechische Lektüre ist freilich noch seltsam kombiniert: Älian, Cebetis tabula, Aesopi fabulae und Palaephat. Auch die Schulgesetze verraten im ganzen einen richtigen Takt. Fleifsige Schüler bekamen das Vorrecht, dafs ihre Fürbitte „einem Verbrecher Erlassung oder Milderung der zuerkannten Strafe, der ganzen Klasse die Verstattung eines unschuldigen und anständigen Vergnügens“ bewirken konnte. Zur Aufnahme in Prima mufste ein lateinisches Exercitium „einigermafsen gut“ gemacht werden, während für einen deutschen Brief oder Aufsatz nur verlangt wurde, dafs er „erträglich und wenigstens ohne grobe Fehler gegen die Rechtschreibung sei“. Immerhin war in verschiedener Beziehung ein Anfang zum Besseren gemacht. — Nicht wenig Bemerkenswertes enthält die „Geschichte des Domgymnasiums zu *Merseburg*“ 1738—1815 von F. Witte. Der Übergang an Kursachsen infolge des Erlöschens der Linie Sachsen-Merseburg war sehr nachteilig, es folgte eine Zeit des Niedergangs; gewöhnlich that jeder Lehrer, was ihm gut däuchte, ohne sich um Rektor und Kollegen zu bekümmern, trotzdem dafs mehrere vorgesetzte Behörden da waren, die aber mehr ein Hemmnis bildeten; es gab lächerliche Rangstreitigkeiten: noch 1808, als der Konrektor Erfurdt die Inspektoren, worunter der Superintendent war, angeredet hatte: Viri summe et plurimum Reverendi! fühlte sich der Sup. Crusius so verletzt, dafs er an Erfurdt schrieb: „dem hergebrachten Sprachgebrauch gemäfs drückt pl. Rev. das deutsche Wohl- höchstens Hochwohlehrwürdig aus und ist also nicht mein Titul“. Ums Jahr 1770 giebt es laute Klagen über den Verfall der Anstalt. Der Rektor Thieme (1784—90) war ein Neuerer, der Latein und Griechisch beschränken wollte und mehr Realiën verlangte, so dafs der Wunsch laut wurde, er möchte von dem Studium der alten Sprachen gegen die Jugend nicht verächtlich zu sprechen fortfahren. Die Schüler freilich priesen ihn in einem Gedicht: „der Kunst und Wissenschaft, sofern sie nutzen, ehrte Und Vorurteil verwies, nicht durch Pedantery Und Etymologie dem Geist die Schwingen band“. Besonnener war sein Nachfolger Hennicke (1790—1822). Unter den Konrektoren ist hervorzuheben Aug. Erfurdt, der 1810 als Professor nach Königsberg berufen wurde, der bekannte Herausgeber des Sophokles. Auch hier waren die Lehrer fast sämtlich Theologen, die keine pädagogische Bildung besafsen und auf ein Pfarramt hofften. Am Anfang des 19. Jahrhunderts zählte das Lehrerkollegium „einen unfähigen und dazu böswilligen Kollaborator II, dessen Absetzung schon seit 3 Jahren beantragt ist, einen mindestens sehr mittelmäfsigen Kollab. I, einen unwissenden und dabei trägen und pflichtvergessenen Kantor, einen durch Alter und Krankheit gebrochenen

Tertius, einen durch Taubheit unbrauchbar gewordenen Konrektor, die Stelle eines Quintus seit 14 Jahren unbesetzt. Allein der Rektor und der Sextus entsprachen den Anforderungen". Freilich war auch die Besoldung sehr gering: bis 1807 hatte der Rektor 664 fl., der Kollab. II 61 fl. Der Lehrplan von 1668 blieb noch lange in Kraft, erst 1783 gab es eine Neuerung: unter 199 Gesamtstunden waren jetzt 91 Std. Latein, 16 Griechisch, 48 Religion, 6 für Rechnen! Bezeichnend für die Zeit der Aufklärung ist, dafs die Naturgeschichte erst nach Absolvierung der philosophischen Naturlehre beginnt. In Septima wurden das Evangelium und die Episteln lateinisch gelesen und zwar von Schülern, die noch nicht deutsch lesen konnten und von dem Gelesenen kein Wort verstanden. Noch am Ende des 18. Jahrhunderts waren dem Rechnen nur 4 Stunden unter 171 zugeteilt; zum ersten mal tritt jetzt auch Mathematik mit 1 Stunde in Prima auf; auch das Deutsche kam allmählich mehr zur Geltung. Dafs der Schulbesuch nicht sehr regelmäfsig war, zeigt die Bemerkung im Progr. v. 1798: „auch die Nachlässigsten scheinen dafür zu sorgen, dafs man sie nicht mehrere Tage hintereinander an ihren Plätzen vermisse!" Man kam damals auf allerlei didaktische Künste und „um den Scharfsinn zu erwecken, werden oft mit Fleifs dunkle und nicht ganz bestimmte Fragen gethan". Übrigens bestanden bis 1812 keine Vorschriften über Alter und Leistungen der in Sexta aufzunehmenden Schüler und hinsichtlich der Versetzung erklärten 1792 die Inspektoren, „es sei zur Gewohnheit und beinahe zum verjährten Rechte geworden, dafs bei Translokationen mehr auf die Länge der Zeit, die die Schüler in der Klasse zugebracht als auf die Geschicklichkeit Rücksicht genommen werde". Man sieht, dafs die Welt sich in Extremen zu bewegen liebt. — Der II. Teil der Geschichte des Gymnasium Carolinum zu *Osnabrück* von H. Iber (s. Jb. IV S. I 10) enthält die Jahre 1779—1890. Nach der Aufhebung der Jesuiten ging trotz des Protestes des Magistrats die Anstalt an die Franziskaner über, an deren Stelle dann allmählich Weltgeistliche traten; der bisherige Lehrplan wurde aber im wesentlichen beibehalten. 1818 wurde von der grofsbritannisch-hannoveranischen Regierung eine Schulkommission zur unmittelbaren Aufsicht eingesetzt. Unter dem Direktor Georgi (1820) wurde eine Reorganisation durchgeführt: Vermehrung der Klassen, Beschränkung des philosophischen Unterrichts und Erweiterung des Unterrichts in Latein und Deutsch, eigener Lehrer für Französisch u. a. Die finanzielle Lage war im Anfang des 19. Jahrhunderts traurig, die Lehrer konnten oft keinen Gehalt bekommen. 1829 wurde das Maturitäts-Examen eingeführt sowie sonstige Prüfungen; 1847 wurden besondere Realklassen ohne Latein eingerichtet. Die weiteren Angaben beziehen sich meist auf Personalien. (Nach Wiese, d. höh. Schulen in Pr. II S. 283 sind die Lehrer jetzt nicht mehr alle geistlich; vgl. auch Kohlrausch, Erinnerungen S. 298.) In *Sprottau* ist nach dem Bericht von R. Jäckel 1866 eine höhere Bürgerschule, 1870 eine Realschule, 1882 ein R.-G. eingerichtet werden. Der Vf. ist

der Ansicht, dafs die Zeit gekommen sei, wo eine „gesunde" Pädagogik den Blick vom Altertum auf die Gegenwart, von den Griechen und Römern auf das eigene Volk richten müsse; nur mit der kaiserlichen Reformidee hinsichtlich der Abschaffung der Realgymnasien ist er nicht einverstanden; diese, meint er, müfsten wieder kommen, da sie die eigentlichen Zukunftsgymnasien seien. (Letzterer Ansicht scheint die neueste Ordnung in Preufsen recht zu geben; sonst kann man verschiedener Meinung über das Wesen einer „gesunden" Pädagogik sein.) — In *Steglitz* ist, wie Rektor Lück berichtet, ein neues Gebäude für das 1886 eröffnete Progymnasium eingeweiht worden; folgt Beschreibung des Baus mit Abbildung. Beigefügt sind 7 Abhandlungen der Lehrer, von verschiedenem Inhalt. — Der siebente Beitrag zur Gesch. des *Stralsunder* Gymnasiums von H. Wähdel enthält eine Aufzählung der Rektoren und Lehrer, der Programm-Abhandlungen und Abiturienten von 1860 –1890. — Eine in vielen Beziehungen sehr interessante, durch bestimmte, treffende, oft drastische Hervorhebung der wesentlichen Gesichtspunkte ausgezeichnete, von gesundem Urteil und von Erfahrung zeugende Schrift ist die Festschrift zum 50jähr. Jubiläum der *Friedrich Wilhelms-Schule zu Stettin* (1890, 74 S.) von Dir. H. Fritsche; neben dem historischen Bericht über die Zeit 1840 90 setzt sich der Vf. mit den verschiedenen Ansichten über das Wesen der R.-Sch. auseinander. Er steht auf dem Standpunkt Spillekes bez. des Ministeriums Altenstein und verhält sich demnach ablehnend zu der Idee einer „kastenartigen Standesschule", wie sie Scheibert und Mager wollten; die letztere Schule erklärt er für ein Unding, die an vielen Fehlern leide, an der Notwendigkeit sehr früher Berufsbestimmung, an übertriebenen Anforderungen, an ungesunder Stopfmethode u. s. w. Die Errichtung einer H.B.-Sch. in Stettin ging aus von dem Oberpräsidenten Sack, der schon 1818 darauf hinwies, aber erst 1840 wurde das Statut vom Magistrat angenommen und von der Regierung bestätigt auf Grund der Min.-Verf. von 1832 bezw. 1859. Der erste Direktor war Scheibert; die Eröffnung geschah 15. Oktober 1840, nachdem vorher der Direktor und ein Lehrer auf Untersuchungsreisen an andere Anstalten geschickt worden waren. Der Name „Fr. W.-Sch." wurde von Scheibert gewählt, weil er die Anstalt als etwas Besonderes erscheinen lassen wollte; es half aber nichts, das Reglement von 1832 wurde „ihm doch übergestülpt"; er ging 1855 ab. Die Unterrichtsgegenstände waren die des jetzigen R.-G., doch war die Ordnung nicht so streng. Das Hauptgewicht fiel auf Schreiben, Rechnen und Mathematik, Deutsch - - für künftige Kaufleute; das Latein wurde damals oktroyiert, jetzt will man es wieder nehmen. Aber Vf. ist der Ansicht, dafs Latein wegen seiner historischen Bedeutung gelernt werden müsse, er will also nichts von einem schroffen Gegensatz zwischen Gym. und R.G. wissen. Scheibert sah selber das Übermafs der Anforderungen ein, aber er änderte nichts Wesentliches, ebensowenig sein Nachfolger Kleinsorge. Durch das Reglement von 1859 wurde die R.-Sch.

eine R.-Sch. I. O mit mehr Annäherung an das Gymnasium, also gegen die Intentionen Scheiberts, noch mehr war dies 1882 der Fall. Unter dem gegenwärtigen Direktor wurde ein „ausführlicher Lehrplan“ 1884–85 von einem Umfang von über 400 geschriebenen Folioseiten ausgearbeitet: „zum ersten Male erfreut sich die Schule eines so umfassenden Werks“ (diese Freude wird noch wenigen Anstalten zu teil geworden sein!); namentlich wurden auch die Anforderungen ermäfsigt; darin, dafs die Mehrzahl der Schüler von Untersekunda ins Leben hinaustritt, sieht Vf. nicht eine „Fahnenflucht“, denn die Schule sei doch für das Publikum da (anders möchte sichs beim Gymnasium stellen). Ein besonderer Abschnitt handelt von den Methoden; hervorgehoben wird das Recht der Individualität der Lehrer gegenüber einer allein seligmachenden Methode (heutzutage eine sehr zeitgemäfse Verwahrung). Was die sog. Überbürdung betrifft, so wird wiederholt konstatiert, dafs früher die Anforderungen weiter gegangen seien; eingehend wird auch über das Turnen gehandelt. Über das sog. Bedürfnis einer „abgeschlossenen Bildung“ spricht sich Vf. sehr bestimmt aus: „ahnt man denn nicht, was für eine Jugend man grofszieht, der gepredigt wird, hier oder da könne man abgeschlossene Bildung kaufen?“ Es werden die Namen hervorragender Männer genannt, welche die Schule nicht ganz durchlaufen haben. Wenn übrigens Vf. die Wiesesche Ordnung von 1859 eine „hochvortreffliche“ nennt, so wird er über die neuesten Beschlüsse nicht sehr erfreut sein. Er glaubt nicht daran, dafs das R.-G. „aus der Tafel der Lebendigen ausgelöscht werden könne, er erklärt aber, er strebe nicht nach einem dürren Realismus, der den Hauch einer idealen Gesinnung von den Seelen der Jugend streift“. Real und Ideal schliefsen einander keineswegs aus, nur schöpft das R.-G. das Ideale aus der Gegenwart; eben daher mufs aber das R.-G. Erweiterung seiner Berechtigungen verlangen, jedenfalls mufs seinen Abiturienten das Thor zu den medizinischen, juristischen und kameralistischen Studien geöffnet werden; dem Gymnasium bleibt deshalb doch noch genug. — Zur Geschichte des Schulwesens in der ehemal. fr. Reichsstadt *Überlingen* von B. Ziegler. Eine Pfarrschule erscheint urkundlich 1227 und 1259, eine Stadtschule im Anfang des 14. Jahrh., aber ohne dafs man nähere Nachrichten hat; 1456 wird deutscher Unterricht gelegentlich erwähnt. Neuerungen führte die Sch.-O. von 1571 durch, wohl nicht erst ein; eine Befragung der Jesuiten in Dillingen 1603 änderte nichts Wesentliches. In hoher Blüte stand die Schule in der Mitte des 18. Jahrh. unter Mag. Offner von Stockach; der durch den 30jähr. Krieg herbeigeführte Verfall wurde einigermafsen gehoben durch Berufung von Franziskanern 1658, die mit kurzer Unterbrechung an der allmählich zum Lyceum erweiterten Anstalt blieben. 1810 wurde die Stadt badisch, aus dem Lyceum wurde ein Gymnasium, das 1814 aufhörte, worauf nur 2 Lateinkurse blieben, welche einen Teil der allgemeinen deutschen Schule bildeten. 1834 wurde eine höh. B.-Sch. eingerichtet, welche 1841 ihre feste Organisierung erhielt. Beigegeben ist der Lehrplan

von 1777: er enthält eine grofse Zahl von Fächern, die aber zum Teil schlecht wegkommen; während Latein 12—14 Std. hat, hat Deutsch für sich nur 1/2 Std., Griechisch „Freytags 1/2 10—10 und in Privatstunden", Naturkunde „Sonnabends von 1—1/2 2 Uhr", „Vaterlandesstaatskunde („des röm. Reichs und des Schwaben in Rücksicht auf das Weltliche und das Geistliche") und Zahlenkunde" — „meistens in Nebenstunden". Vom Deutschen (dessen hoher Wert für patriotische Gesinnung theoretisch gerühmt wird) heifst es noch überdies: „wird gemeiniglich mit dem Lateinischen eingestreut". Man hatte aber doch schon 1778 physikalische Instrumente, u. a. eine noch heute vorhandene Luftpumpe. — Mehr über äufsere Verhältnisse, namentlich die finanziellen, als über die innere Ordnung giebt H. Böttiger, das Subkonrektorat der *Wriezener* Schule 1706—1793 (Pr. RPG.; Reg.-Bez. Potsdam). Unter Kurfürst Joachim II war in Wr. eine latein. Schule, Rektor der Theolog M. Chemnitz, welcher auch die Schreiberei beim Fischzoll besorgte. Hauptschwierigkeit war stets die Besoldung. Eine Sch.-O. wurde 1593 von dem Pfr. Seb. Laube verfafst. 1706 wurde das Baccalaureat vom Küsteramt getrennt und ein „absonderlicher Baccalaureus" mit dem Titel Subkonrektor angestellt; er hatte im Rechnen, Schreiben und Latein zu unterrichten; ein erheblicher Einkommensteil war das Honorar für Hochzeit- und Gevatterbriefe. Der Subk. Zwilling (1722) wurde wegen „übler Lebensart" suspendiert, aber wieder eingesetzt, „mafsen er zwar leider! mit David gefallen, aber auch gottlob! mit David wieder aufgestanden"; er empfahl sich auch durch 2 Bufs- und 2 Danklieder. Auch an den üblichen Kompetenzstreitigkeiten zwischen dem Rat und dem geistlichen Inspektor fehlte es nicht. 1771—89 war das Subkonrektorat suspendiert wegen geringer Schülerzahl und Geldmangels. „Die Schulgebäude glichen einem Stall und drohten Einfall, die Schulkollegen wohnten gleich den Taglöhnern." 1793 wurde die Stelle ganz aufgehoben. Der Bericht zeigt, mit welchen Schwierigkeiten, namentlich in kleinen Städten, Schüler und Lehrer zu kämpfen hatten. — Einen Nachtrag zu dem Programm des Gym. Zittau 1889 (s. Jb. IV, I 12) über die Schulen der *Lausitzer Sechsstädte* giebt H. Heyden in den N. phil. Jahrb. 1891, S. 114—124. Es wird hier namentlich das Verhältnis der Schulen zur Kirche und zum Rat in Bautzen besprochen und Vf. kommt zu dem Resultat, dafs von frühster Zeit an bei der Pfarrkirche auch eine Schule war, welche mit der Kirche unter städtischem Patronat stand, dafs beide bei der Gründung des Kapitels an dieses übergingen und dafs etwa bis 1530 neben der Stiftsschule eine besondere städtische Schule nicht vorhanden war; aus diesem Verhältnis aber erklären sich die wiederholten Streitigkeiten zwischen Kapitel und Rat. In Görlitz sodann gab es schon im 11. Jahrh. eine Pfarrschule, weil diese aber aufserhalb der Stadt lag, errichtete der Rat c. 1320 eine städtische Schule, mit deren Gründung die Pfarrschule wahrscheinlich aufgehört hat, doch mufste der Rat seine Rechte dem Klerus gegenüber verteidigen. Auch in Zittau war die

Schule wohl ursprünglich Pfarrschule. Im weiteren werden die Einkünfte, Disziplin, Schulfeste, Verhältnisse der Lehrer, Unterricht besprochen.

Eine umfangreiche Schrift von 202 Seiten ist die *Geschichte des öffentlichen Schulwesens zu Offenbach a. M.* von F. W. Sommerlad. Sie enthält nicht blofs die Geschichte der latein. Schule, sondern auch der andern jeweilig vorhandenen Schulen. Gegründet wurde eine latein. Schule durch den Hofprediger des Grafen von Isenburg - Büdingen, K. Bröske, 1691 und zwar (bis 1716) mit Unterstützung der Königin Maria von England; schon 1696 wurden einige Schüler „zu Studenten promoviert“. Der Rektor war der einzige Lehrer, er hatte aber auch die deutsche Schule zu beaufsichtigen. Die Blütezeit der latein. Schule fällt in den Anfang des 18. Jahrh., dagegen waren 1731 nur 7 Schüler da, deren Examensarbeiten (zum ersten mal) an das Konsistorium eingeschickt wurden. Der typus lectionum von 1731 enthält Latein (natürlich weit vorwiegend), Griechisch und Hebräisch, Logik und Rhetorik, sonst aber (aufser Religion) kein Fach; unter den Lehrbüchern ist der Orbis Pictus. 1740 wurden 4 Schüler promoviert, denen der Rektor das Zeugnis gab, dafs sie weit mehr wissen, als er bei der Promovierung gewufst habe, vorher hatte es übrigens geheifsen, sie könnten besser sein. Eine neue, dem Geist der Zeit entsprechende Organisation erfolgte 1794 durch den Fürsten Wolfg. Ernst II von Isenburg-Büdingen; man ging aus von dem Bestreben, „aufgeklärte Begriffe, Beweggründe zu rechtschaffenen Handlungen“ und nützliche Kenntnisse beizubringen; in der Lateinschule ist Rücksicht zu nehmen auf solche Schüler, welche „sich in den belles lettres umsehen, die Weltkenntnis, Historie, Geographie, Künste, Wissenschaften und Handlung lernen wollen“; daher wird jetzt auch in Mathematik unterrichtet; Griechisch, Hebräisch und die neueren Sprachen sind in Privatstunden zu lehren. Infolge mannigfacher Übelstände begannen um 1820 Verhandlungen über eine Neuorganisation, deren Resultat 1834 die Errichtung einer Realschule war, welche 1878 als R.-Sch. I. O anerkannt wurde, worauf 1884 eine Trennung in ein Realgymnasium und eine 7 klassige R.-Sch. folgte; seit 1888 ist aber die Umwandlung des R.-G. in ein humanistisches Gymnasium im Gang und diese Umwandlung wird voraussichtlich Ostern 1894 durchgeführt sein. (In einer Industriestadt wie Offenbach wird diese Umwandlung wesentlich mit den Berechtigungen zusammenhängen.) Von den Schülern gehörten im letzten Schuljahr 35 den R.-G.-Klassen, 142 den Gym.-Klassen an.

Teil einer Festschrift ist *Ein Gang durch die Geschichte des Schneeberger Lyceums* von E. Heydenreich. Die Schule, schon früher bestehend, erhielt durch Humanismus und Reformation einen Aufschwung: es wurde jetzt auch Hebräisch und Griechisch gelehrt; von Bedeutung war das Rektorat des J. Rivius 1535—37 und des Dabercusius 1540–43. Es waren jetzt 4 Lehrer; eine festere Organisation erfolgte durch die kurs. Sch.-O. von 1580; die Inspektion war Sache des Oberpfarrers und zweier Ratsmitglieder. Seit 1600 wurden Tragödien

aufgeführt. Durch den 30jähr. Krieg kam die Schule sehr in Verfall, wurde „gänzlich ruiniert“, hob sich aber nachher bald wieder; aber auch durch Feuersbrunst (6 mal wurde ein neues Gebäude nötig) kam wiederholte Störung. Um 1740 wurden Stücke von Christian Weifs aufgeführt (soll heifsen Weise, s. Goedeke, Grundr. 2. Aufl. III S. 279). Neue realistische Fächer wurden erst seit Ende des 18. Jahrh berücksichtigt und 1835 wurde, den Bedürfnissen des Orts entsprechend, das Lyceum aufgelöst und in eine Bürgerschule mit einem (1870 wieder aufgehobenen) Progymnasium verwandelt. Seit 1888 ist die Einrichtung eines Gymnasiums im Gang.

Als Sonderabdruck aus der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen (XLV, 7. 8) ist erschienen eine von W. Schrader-Halle zum Gedächtnis *A. Meinekes* am Säkulartag der Geburt M.'s, 8. Dezember 1890, im Joachimsthalschen Gymnasium gehaltene Rede, welche in pietätvoller Darstellung die Persönlichkeit und die Bedeutung M.'s schildert. Es mögen zwei Punkte aus der Rede erwähnt werden: M. bemerkte einmal dem jugendlichen, einen beurlaubten Lehrer vertretenden Lehrs, nachdem er dessen altsprachlichem Unterricht zugehört hatte: das mufs anders werden, die Jungen lernen jetzt zu viel! — Offenbar stand das Gehörte im Gegensatz zu seinem Bestreben, nach Portenser Art die Schüler zu freier und doch planmäfsiger Arbeit anzuhalten. Sodann betreffend das „Meinekesche Gesetz“ wurde „die beiläufige Äufserung Lachmanns, dafs er nicht wisse, ob er oder M. dieses Gesetz entdeckt habe, von letzterem neid- und selbstlos bekräftigt.“

Auch einige Schul-Erinnerungen sind zu verzeichnen: M. Dittrich, *Meine Schulzeit in Chemnitz 1851—62.* Zweck der Schrift ist, nicht sowohl die Einrichtungen der Schule — es ist die höhere Bürgerschule, später Realschule in Ch., — die Methode des Unterrichts u. dergl., als allerlei Knabenstreiche und Allotria zu schildern; allgemein Interessantes oder Schulgeschichtliches von einiger Bedeutung ist daher nicht geboten. — A. Nebelung, *Sieben Schuljahre im Pädagogium zum Kloster Unser Lieben Frauen in Magdeburg 1820—27;* Erinnerungen eines alten Emeritus, — bisweilen auch einer oratio emerita sich bedienend. In der namentlich auch von Söhnen des benachbarten Adels besuchten Anstalt befand sich damals der nachmalige Feldmarschall Manteuffel. Die Frequenz war mitunter gering: Vf. war ein Semester lang der einzige Oberprimaner. Das Kostüm der Klosterschüler bestand im Sommer aus weiten, vom alten Pförtner gefertigten weifsleinenen Beinkleidern, beim Ausgehen gelben Nankinghosen, saftgrünem Überrock aus leichtem „Perkan“, auf dem Kopf möglichst knapp beschildeten blauen oder weifsen Mützen, im Winter einem langzottigen Flausrock mit grofsen gelben Jagdknöpfen, auf den Klosterbällen trug man einen blauen Frack mit sehr hohem und breitem Kragen, blaue Beinkleider, schwarze Strümpfe und elastische Schuhe; den Hals bedeckte stets eine festgeschnallte, sehr breite schwarzseidene Binde, aus der hochragende Vatermörder aufragten. Als der

kommandierende General Graf v. Haacke einmal einem Amtsjubiläum anwohnte, erhob er sich, so oft in der lateinischen Rede de hac oder hacce (urbe u. dgl.) vorkam, von seinem Sitz und verbeugte sich verbindlich gegen den Redner. Die philhellenische Begeisterung ist etwas breit geschildert. Über den Unterricht aber oder über die Lehrer erfährt man nichts. Das *Kasseler Gymnasium der 70er Jahre*, Erinnerungen eines Schülers. Die äufsere Veranlassung zur Veröffentlichung gab dem Vf. der Umstand, dafs die von Sr. Maj. dem Kaiser in der Dezemberkonferenz 1890 gehaltene Rede „in bedauernswerter und unwürdiger Weise zu Schmähungen gegen das Kasseler Gymnasium ausgebeutet worden ist“, wodurch die Anstalt empfindlich geschädigt werden mufste. Vf. hält es für seine Pflicht, dagegen zu protestieren und durch Vorführung der Lehrerpersönlichkeiten, teils verstorbener, teils noch lebender, letzterer ohne Nennung des Namens, sowie durch Schilderung der Schuleinrichtungen zu zeigen, dafs die Vorwürfe nicht zutreffen. Dies ist mit gutem Erfolg geschehen: man sieht, dafs es auf der Anstalt damals keineswegs engherzig zuging, namentlich aber wird der Vorwurf der Überbürdung und der ängstlichen Examens-Präparation zurückgewiesen.

Einen inhaltsreichen Band (587 S.) bilden die *Lebensblätter; Erinnerungen aus der Schulwelt* von L. Kellner. Der Vf. teilt sein Leben in 4 Abschnitte: der Volksschullehrer S. 31—98; der Vater und das Seminar S. 99—197; das Septennat als Schulrat in Marienwerder S. 199 420; 31 Dienstjahre als Schulrat in Trier S. 421—581. (Folgt noch ein Personenregister.) Dafs das Buch des als Pädagoge rühmlich bekannten Vf. viel Interessantes und Belehrendes enthält, läfst sich denken; doch bezieht sich die Darstellung zunächst auf das katholische Volksschulwesen und liegt daher unserem Gebiet ferner, als dafs auf das einzelne einzugehen wäre.

III. Neudrucke älterer Schulschriften.

In der Sammlung der „Neudrucke pädagogischer Schriften“, herausgegebenen von A. Richter (vgl. Jb. 1890, S. I 21) sind erschienen: Bändchen 3 bis 6, enth. 5: *Almansor, der Kinder Schulspiegel*, von Martin Heyneccius, mit Einleitung hersg. von O. Haupt. Dieser „Almansor“ ist eine Schulkomödie, der Vf. Rektor in der „churs. Schule Grimm“ (Grimma); er hatte schon früher „10 oder 11 Comoedien lateinisch, griechisch und deutsch angerichtet und spielen lassen“, darunter auch Plaut. Capt.; die Vorrede zum Almansor ist datiert vom 1. Januar 1582, eine lateinische Ausgabe war 1578 erschienen. Er sagt: „Jetzt will ich zur Beschreibung der Schulen greiffen; dazu gehören viererlei Leute: erstlich die Obrigkeit so im Regiment ist, darnach die Eltern, ferner die Schulmeister und

zuletzt Kinder; die letzteren sind (um ein Beispiel der Behandlung zu geben) böse und gute; die bösen zerfallen wieder in folgende Klassen: Esauiten, von denen man gedenken möchte, sie wären zu Unart und Untugend geboren; Heliten, „verzertelte Barabba", Vater- und Mutter-Söhnlein: Absoloniter oder Isabeliter, das sind die „aller argisten", die von Jugend auf verderbt sind, und Nabaliter, grober Art und tölpisch, aber die doch könnten gezogen werden, wen Vater und Mutter ihnen raten liefsen." Der Zweck der Komödie ist, zu zeigen, was gehorsamen und ungehorsamen Kindern widerfährt; das Stück zählt 3952 Verse in verschiedenen Metra, wobei noch manches weggelassen ist, belehrend für die Sitten- speziell Schulzustände, aber „wer Poesie darin sucht, lasse alle Hoffnung draufsen". Bändchen 3 enthält einen Abdruck von J. B. Schupps *Teutschem Lehrmeister*, mit Einleitung (Leben Schupps und Bemerkungen über die Schrift) und Anmerkungen von P. Stötzner*); 4. *Kursächsische Volksschulordnungen* 1580 -1773 mit Einl. von A. Richter; besonders dankenswert ist Bändchen 6 der Neudruck von J. G. Schummel, *Fritzens Reise nach Dessau*, u. F. E. v. Rochow, Authentische Nachrichten von der zu Dessau auf dem *Philanthropin* 13. bis 15. März 1776 angestellten öffentlichen Prüfung; mit Einl. u. Anm. von A. Richter. Die erstere Schrift, verfafst von dem Prof. zu Magdeburg, J. G. Schummel, bildet ein Gegenstück zu der beifsenden, gegen Basedow gerichteten Satire desselben Vf.'s „Spitzbart, eine tragikomische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert", welche 1779 erschien, sie war bis jetzt hauptsächlich bekannt durch die Auszüge, welche Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik Bd. II S. 278-284 gegeben hat. Ob „Fritzens Reise" durchaus ernsthaft Basedows und des Philanthropinums Ruhm verkünden soll, erscheint bisweilen zweifelhaft: der Schalk scheint doch dahinter zu stehen. -- An dem „Authent. Bericht" Rochows ist nicht nur dessen Begeisterung für das Philanthropin von Interesse, sondern auch dafs Wieland in seinen Anmerkungen zu dem im „Teutschen Merkur" erschienenen Bericht ebenfalls seine Anerkennung ausspricht. Es wäre wohl der Mühe wert, auch die andern S. 9 angeführten Berichte über die berühmte Prüfung abdrucken zu lassen. (S. 9 Z. 2 v. u. wird es heifsen müssen 1767 anstatt 1761.) — Bändchen 7 enthält einen Abdruck von Comenius' „Mutterschule" mit Einleitung von A. Richter; über Comenius wird wohl im nächsten Jahrgang mehr zu sagen sein, weshalb wir den Bericht über die betr. Schriften vorerst verschieben.

---

*) Bändchen 7 von demselben Herausgeber Schupps Schrift „Vom Schulwesen" genannt: Ambassadeur Zipphusius. Es wird insbesondere darauf hingewiesen, dafs Schupp mit seinen (übrigens von ihm schon lange vor Abfassung dieser Schriften ausgesprochenen) Ansichten an die ragguagli di Parnasso, eine politisch-satirische Schrift des Traiano Boccalini (Venedig 1614), sich anlehnt, dieselbe mitunter wörtlich benutzt hat. In der Einleitung wird auch das Verhältnis Schupps zu Ratke (oder Ratichius, aber nicht Ratich, wie seit Raumer oft geschrieben wird) berührt. (Vgl. auch die Schrift Stötzners: Beiträge zur Würdigung von J. B. Schupps lehrreichen Schriften, 1891.)

Ferner sind in neuen Ausgaben bezw. Abdrucken erschienen (vgl. Jb. V, S. I 20 f.):

In der „Bibliothek pädagogischer Klassiker“, herausg. von Fr. Mann, Bd. 9: *Herbarts pädagogische Schriften*, herausg. von F. Bartholomäi, 5. Aufl. neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von E. v. Sallwürk, Bd. 2, enthaltend (neben kleineren Schriften) Pestalozzis Ideen eines ABC der Anschauung und die Aphorismen zur Pädagogik; ferner Bd. 30: Ch. G. *Salzmanns* ausgew. Schriften, herausg. von E. Ackermann Bd. 2, enth. (u. a.) *Konrad Kiefer* und das *Ameisenbüchlein*.

Herbarts Umrifs pädagog. Vorlesungen ist auch in die Reclamsche Universalbibliothek (Nr. 2753 f.) aufgenommen worden, herausg. und mit erläuternden Anmerkungen versehen von H. Wendt.

In der „Bibliothek der kathol. Pädagogik“ erschien Bd. 5, enth. 1. (S. 1–56) J. M. *Sailers* pädagog Erstlingswerk, neu herausg. und mit Einleitung und Anmerkungen begleitet von L. Kellner. Die Einleitung giebt nicht eine vollständige Biographie Sailers, sondern will nur über Entstehung, Charakter und Zweck der Schrift: „Über die wichtigste Pflicht der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder“, welche 1778 herauskam, orientieren. Bewogen zum Neudruck wurde der Herausg. durch die Erwägung, dafs S. „eine der bedeutendsten Persönlichkeiten seiner Zeit“ war, ein entschiedener Vertreter der religiösen Erziehung gegenüber dem Rationalismus, und dafs S.'s Schriften bis jetzt nicht die verdiente Beachtung gefunden haben; 2. (S. 57–310) *Franz von Fürstenberg*, sein Leben und seine Schriften, herausg. von J. Esch. Auf die eigentümliche Stellung Fürstenbergs und seiner Schulreformen ist schon Jb. 5 S. I 15 hingewiesen worden. Die vorliegende Ausgabe enthält eine ausführliche Biographie F.'s und Darstellung seiner Wirksamkeit (S. 57–154), sodann einen Abdruck seiner Schriften, neben kleineren Stücken die a. a. O. besprochene Schulordnung des Hochstifts Münster von 1776, „über die Universität“, Verordnung für die Volksschule 1801, Aufsatz über den Volksunterricht, Bericht an die königl. preufs. Regierung über die Lehranstalten des Münsterlandes. Zu diesem Bericht wurde F. veranlafst durch die Mafsnahmen, welche nach der Übernahme des Ober-Präsidiums von Westfalen durch den Frhrn. v. Vincke 1804 auf dem Gebiet des Schulwesens ergriffen wurden; es ist ein Rückblick auf die Arbeit seines Lebens.

II.

Schulverfassung

C. Rethwisch.

I. Lehrverfassung.

1. Einleitung.

Die mächtige, der Durchdringung aller Gebiete mit volkstümlichem Geiste zustrebende Bewegung in Europa, welche seit den Kreuzzügen begonnen hatte, kam bei uns in Deutschland nach dem Luthertage von Worms zum Stehen und räumte einer rückläufigen Richtung den Platz. Unser Unglück war, dafs wir keine Reichsverfassung hatten, deren gesetzgeberische Gewalt die Macht besafs, Neueinrichtungen zu schaffen, welche der Umschwung des wirtschaftlichen und geistigen Lebens in jenem Zeitalter der grofsen Entdeckungen und Erfindungen erfordert hätte. Mit dem Scheitern der Reichsreform unter Maximilian war es nicht mehr zu verhüten, dafs Deutschland unter den Druck des Auslandes geriet und dafs die Besserungsversuche im Innern den Charakter gewaltsamer Sondererhebungen annahmen. Unter Karl V war Deutschland nicht viel mehr wie eine Provinz des spanischen Weltreiches, hernach liefs es fast willenlos geschehen, dafs Philipp II das edle Glied des Reiches, die Niederlande vergewaltigte, ertrug seit Rudolf II die am Kaiserhofe zum Siege gelangte Herrschaft des spanisch-jesuitischen Geistes und gelangte nach dem Sinken Spaniens unter das Übergewicht von Frankreich. Tiefer und tiefer durchsetzte, durch die „Carolina“ stärker befestigt, das fremde römische unser deutsches Recht und nährte den undeutschen Absolutismus im staatlichen und den hierin ebenso undeutschen Individualismus im bürgerlichen Rechtsbereich, die landständischen Vertretungen und die genossenschaftlichen Verbände unterdrücken helfend, ohne seinerseits Ersatz dafür zu bieten. Rechtsgefühl, Rechtssinn und Vertrauen in die Rechtspflege gingen im Volke zurück, seitdem sie nach römischem Rechte und Gerichtsverfahren von römischen Juristen im Geheimnis der Amtsstube gehandhabt wurde. Vergebens hatte sich der Unwille von Rittern

Bürgern und Bauern gegen diese Tyrannei des welschen Rechts erhoben. Die religiöse Bewegung, welche sich in Maximilian zum Gedanken einer deutschen Nationalkirche, und in Luther zu dem des allgemeinen Priestertums erhoben hatte, führte zu der unheilvollen Kirchenspaltung, sowie zu der innern Machterstarkung des römischen Papsttums und der Einsetzung einer ganzen Reihe kleiner Hierarchen in den ihm verlorenen deutschen Ländern. Die seit der Verschiebung der Welthandelslinien eingetretene Abdrängung Deutschlands vom Weltverkehr, welche die Hanseaten ohne den Rückhalt an einer Reichsflotte nicht zu verhindern vermochten, brachte dem Wohlstand der Städte schwere Einbufse. Der Bauernstand verfiel nach dem Fehlschlagen seiner grofsen Erhebung meistenteils in eine der Leibeigenschaft immer ähnlicher werdende Abhängigkeit von seinen Grundherren. Der grundbesitzende Adel seinerseits verbauerte mehr und mehr; schon seit den Tagen Kaiser Friedrichs II, der in Sizilien ein Söldnerheer und eine Bureaukratie sich geschaffen, war seine Bedeutung im Reichsdienst zurückgegangen, und mit der nachmals erfolgten weiteren Ausdehnung des Söldner- und Beamtentums sah er sich aus seinem Anteil an den öffentlichen Geschäften immer weiter verdrängt. Der ärmere Teil des Adels ergab sich einem abenteuernden Landsknechttum oder suchte im Hofdienst ein standesgemäfses Unterkommen. Die hochgestiegene Macht der Fürsten, welche den Löwenanteil aus der Erhebung Deutschlands gegen Rom davongetragen hatten, diente auch fürs erste nicht zur Stärkung deutscher Volkskraft, in dem ihnen meist weniger das gemeinsame Vaterland als der Vorteil des eigenen Hauses am Herzen lag.

Auch in rein geistiger Beziehung erwies sich Deutschlands Widerstandskraft dem Fremden gegenüber nicht stark genug. Wie frisch und kräftig war doch das Erblühen deutscher Sprache Dichtung und Kunst gewesen von den Minnesängern und den Mystikern bis zu Hans Sachs und Luther, vom ersten Wirken der Bauhütten bis zu den Schöpfungen Holbeins und Dürers! Wir hatten vom Ausland gelernt, viel gelernt, aber wir hatten uns unsere deutsche Eigenart dabei bewahrt, sie in unseren Werken ausgeprägt. Luther, der Schüler der Alten, schenkte uns die deutsche Bibel. Aber die neubesiegelte Schwäche unserer Reichsverfassung, die politisch den Fremden Thür und Thor öffnete und ein stolzes vaterländisches Selbstgefühl bei uns nicht aufrecht erhalten konnte, sie verschuldete es, dafs wir auch geistig von ausländischem Wesen uns überfluten liefsen. Für Italien in erster Linie, aber auch für Frankreich und die übrigen romanischen Länder hatte der Humanismus in der That eine „Renaissance“ bedeutet, eine Wiedergeburt der klassischen Bildungsepoche dieser alten Römerprovinzen. Den Enkeln der Römer, deren Sprache die Fortbildung der alten lateinischen Volkssprache war, stand das Streben sehr wohl an, sich in einen Cicero oder Virgil zu verwandeln, die Antike überall im Leben, wo es irgend ging, zu erneuern. Wenn wir Deutschen dagegen auf unserer deutschen Erde, von der leidigen Nachahmungssucht getrieben, in den Ehrgeiz verfielen, es ihnen hierin gleich zu thun, so

machten wir uns damit nicht nur gewaltig lächerlich, sondern versündigten uns auch an unserem Vaterland. Denn die traurige Folge dieser ultrahumanistischen Ausländerei war, dafs eine tiefe Kluft in die Geistesbildung unseres Volkes gerissen wurde durch die hochmütige Absonderung der humanistisch Gebildeten von den übrigen Schichten. Undeutsch geworden durch ihre Latino- und Gräkomanie büfsten unsere Höchstgebildeten die Fähigkeit und den Willen ein, ihrer Führerpflicht in der Förderung volkstümlicher Bildung zu genügen. Gebannt in die unteren Volksklassen verkümmerte und verwilderte die deutsche Geistesart. Die höfischen Kreise aber suchten und fanden Ersatz für den fehlenden Genufs von deutschen Geisteserzeugnissen vornehmlich an dem bestechenden Reiz französischer Sprache und Kunst. Und von den Höfen ging das Beispiel weiter hinab. Der trübe Niederschlag von alledem war ein allgemeines Kauderwelsch im Sprechen und Schreiben, in Brauch und Sitte. Noch viel schlimmer als es schon gekommen, würde es mit dieser lateinisch-griechisch-französischen Invasion geworden sein, wenn nicht vielfach das Frauengemüt, sowohl im fürstlichen wie im bürgerlichen Kreise, sich reiner von der fremdländischen Abartung gehalten hätte. Denn was einige Gesellschaften deutschgesinnter Männer dagegen thaten, bedeutete nicht viel, da ihren wohlgemeinten Reinigungsbestrebungen keine schöpferischen Leistungen zur Seite standen. So, innerlich durch die Ausländerei geschwächt, trieben wir in den dreifsigjährigen Krieg hinein, der uns der Gefahr eines völligen Verlustes unseres Deutschtums nahe brachte.

Wir waren sehr viel weiter von dem Ziel einer volkstümlichen Verfassung zurückverschlagen worden, aber die Lebenskräfte unseres Volkes waren nicht erstorben, und von der Not gelehrt zu beten und zu arbeiten, rafften wir uns zu neuen Anstrengungen auf und gewannen neue Erfolge. Der tolle Fanatismus hatte auf beiden Seiten, der katholischen und der protestantischen, ausgerast und gab hüben und drüben Raum dem Geiste christlicher Milde und Menschenfreundlichkeit. Frei geworden von der verengenden Gewalt des Dogmenstreits erhob sich der wissenschaftliche Gedanke zu stolzen Höhen. Durch trübe Erfahrungen gewitzigt lernten Fürst und Volk den Wert eines starken Staates erkennen, seine Aufgabe als Beschirmer der öffentlichen Wohlfahrt würdigen und ihr Sonderbegehren ihm unterordnen. Die Monarchie Friedrichs des Grofsen und unsere klassische Nationallitteratur waren die beiden bedeutendsten Schöpfungen aus der Zeit zwischen dem Westfälischen und dem Tilsiter Frieden.

Und trotz dieser beiden mächtigen Schöpfungen des deutschen Geistes der hereinbrechende Jammer der Fremdherrschaft? Ja, wir waren eingeschlafen auf den Lorbeeren Friedrichs des Grofsen, und die grofsen Geisteswerke hatten ihre volle Wirkung auf die Nation noch nicht entfalten können. Dem Staate fehlte es noch an den Einrichtungen der Selbstverwaltung, ohne die ein thatkräftiger Gemeingeist nicht erwachsen kann, und der Nation noch an dem starken Bewufstsein ihrer geistigen Einheit, aus dem das Kraftgefühl entspringt. Schroffer Partikularismus

trennte und verfeindete die deutschen Staaten untereinander, die Selbstsucht der Besitzenden drückte auf die unteren Massen, Bildung wurde mehr als ein Mittel geschätzt zu einem geistig verfeinerten Lebensgenufs, denn als ein Pfund, mit dem für das Wohl der Mitmenschen zu wuchern die Pflicht gebietet. Das Streben der Zeit hatte sich in den drei ersten Vierteln des 18. Jahrhunderts vornehmlich dem fürs praktische Leben Nützlichen zugewandt, die Bildung dementsprechend in der Aufklärung des Verstandes ihr Ziel erblickt; im letzten Viertel war daneben das Gefühl fürs Schöne lebhaft erwacht, doch die tiefen Mächte des Gemüts, aus denen der glaubensstarke Wille zum Guten hervorquillt, sie kamen erst zu ihrer Geltung, als das Unglück über uns alle hereingebrochen war. Was uns erretten konnte, hat niemand tiefer und wahrer ausgesprochen als Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation. Er fordert eine Nationalerziehung für alle Deutschen, welche den Zögling anleitet, sich ein klares Bild von der gottgewollten sittlichen Weltordnung selbstthätig zu entwerfen, darinnen den Platz zu erkennen, der Deutschland für die Erfüllung seiner besonderen Aufgaben im Zusammenhang des Ganzen angewiesen ist, und aus der selbstgewonnenen Erkenntnis heraus den festen und gewissen Geist sich zu eigen zu machen, der den höheren Zweck des eigenen Daseins kennt und entschlossen ist, ihm das Leben zu weihen. Ganze Erfüllung mit dem Wesen der göttlichen Liebe, tiefe Versenkung in deutsche Sprache, Dichtung und Geschichte, Arbeit mit Kopf und Hand, Übung des Gemeinsinns schon im Gemeinwesen der Schule, das waren ihm die Mittel zur Erreichung des gewollten Erziehungszwecks. In demselben Geiste haben Stein und Scharnhorst, Arndt und Jahn gewirkt, haben sie den Bürger und Bauer wieder mündig und wehrhaft, unser ganzes Volk wieder fromm und deutsch gemacht; es ist der Geist, der im Freiheitskrieg den Sieg errang.

Doch wir Deutschen hatten den Sieg nicht aus eigener Kraft allein errungen und so blieben wir auch bei der Neugestaltung unserer Angelegenheiten vom Auslande abhängig, konnten abermals noch nicht zu einer volkstümlichen Verfassung im Vaterlande gelangen. Die Hoffnungen, die Leipzig erweckt, zerstörte Wien. Die Furcht der Machthaber vor der Revolution führte allenthalben zur Restauration. Auch in der höheren Schule behauptete das Alte das Übergewicht. Sehr natürlich! Da die Staatsgewalt die höchst gefährliche Lehre von der deutschen Einheit bekämpfte, mufste sie es mit allen Mitteln zu verhüten suchen, dafs das Deutsche die Mitte des Unterrichts einnahm, und ebenso eifrig es zu befördern trachten, dafs Lehrer und Schüler sich fernab vom deutschen Leben in Rom und Athen zufrieden und glücklich fühlten. Der Staat traf in diesem Gesichtspunkt mit der römischen Kirche zusammen, welche von jeher in ihren Studienordnungen neben der Theologie den alten Sprachen und insbesondere dem Latein den Vorrang eingeräumt hatte und ferner ausdrücklich einräumte, nicht nur, weil sie dialektisch gewandte Lateiner und auch des Griechischen kundige Kleriker brauchte, sondern

auch, weil eine Bevorzugung der Muttersprache ihrer internationalen Machtstellung Gefahr brachte. Überhaupt waren stets in den Kreisen derer, welchen es bei der Erziehung vor allem auf die Ausbildung geschickter Werkzeuge zur Vertretung eines bestehenden staatlichen oder kirchlichen Systems ankam, die gymnastischen Übungen an den alten Sprachen besonders beliebt, während die eifrigere Pflege der Muttersprache, der Geschichte und Naturwissenschaft ihnen für verdächtig galt, da sie zu einer ihnen nicht erwünschten Selbständigkeit der Denk- und Handlungsweise führt. Diesen politischen Gründen, welche auf die staatlichen und kirchlichen Gewalten bestimmend einwirkten für die Aufrechterhaltung eines über das praktische Bedürfnis hinausgehenden Unterrichtsbetriebs in den alten Sprachen, kam der Idealismus der deutschen Philologen entgegen, welche damals unter den lebendigen Anregungen der grofsen Meister von frischester Begeisterung für ihre neuverjüngte Wissenschaft getragen wurden. Dieser Begeisterung verdankte das Griechische seine beträchtliche Gebietserweiterung. In allen voraufgegangenen Jahrhunderten deutscher Geschichte hatte es sich, wo es überhaupt auf Schulen getrieben wurde, in sehr bescheidenen Grenzen neben dem Latein halten müssen. Sehr begreiflich, da unsere Geschichte wohl von dem weiten und tiefen Eindringen der römischen Kultur in unser ganzes Volkstum zu erzählen weifs, die Berührung mit der alten griechischen Welt aber sich stets nur künstlich durch Vermittelung der Gelehrten vollzogen hat. Im Mittelalter gab es bei uns nur wenig des Griechischen kundige Mönche, der Humanismus belebte das Studium für einige Zeit stärker, dann ging es mit dem 30-jährigen Kriege wieder damit zurück, fand hernach mit Rücksicht auf das Neue Testament neue Unterstützung seitens der Pietisten, feierte seinen gröfsten Aufschwung aber erst, als unsere Klassiker mangels einer Überlieferung an deutschen Kunstformen und im Kampf gegen die romanischen zu begeisterten Lehrlingen der Griechen wurden. Die Dichtwerke der Klassiker entzündeten den Eifer für die wissenschaftliche Erforschung des Hellenentums. Weitere Kreise des gebildeten Deutschlands enthusiasmierten sich für das Griechische, als die Griechen in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts sich erhoben, um das zu erkämpfen, was auch wir für uns ersehnten, ein freies einiges Vaterland. Die Griechen kamen in Mode, und Griechisch zu verstehen galt für vornehm.

So geflissentlich auch der deutsche Geist zur Zeit der Restauration niedergehalten wurde, das Bedürfnis des deutschen Volks nach einheitlicher und freiheitlicher Verfassung des Vaterlandes war zu stark, als dafs er seine Fesseln nicht hätte sprengen sollen. Unsere geistige Einheit hatten uns unsere grofsen Dichter und Denker gebracht, unsere wirtschaftliche bahnte der Zollverein an, unsere politische stellten wir in ihren wesentlichen Grundzügen in der Paulskirche fest und übertrugen sie in die Wirklichkeit, nachdem wir unter starker und kluger Führung den Einspruch des Auslandes mit den Waffen zurückgewiesen hatten.

Damit besafsen wir nun endlich eine Reichsverfassung, deren gesetz-

geberische Gewalten mit den nötigen Machtmitteln ausgerüstet waren, um die unabweisliche Aufgabe ganz zu lösen, an der wir seit der Zeit der Reformation nur mit beschränktem Erfolge gearbeitet hatten. Wir kennen sie, sie faſst sich zusammen in die Notwendigkeit einer deutschvolkstümlichen Gestaltung unserer gesamten Gesellschaftsverfassung. Wirtschaftlich und geistig geht noch ein schwerer Riſs durch unser Volksleben. Kapitalismus und Proletariat stehen sich in grimmiger Feindschaft gegenüber, „Gebildete“ und „Ungebildete“ stellen zwei Welten dar, die sich untereinander nicht verstehen, von anderen Hadersachen zu geschweigen.

Von den Charakter- und Geisteseigenschaften der höheren Schichten wird es vornehmlich abhängen, ob eine Heilung der Schäden ohne Revolution möglich ist. Haben die durch Besitz und Bildung zur Führung berufenen Schichten den an sie zu stellenden Ansprüchen bislang genügt? Schwerlich könnte man mit einem runden Ja darauf antworten. Besitz und Bildung gelten noch heut viel zu wenig als ein anvertrautes Gut, dessen Bestimmung ist, allgemeinen Nutzen zu stiften, sondern werden auch heut noch viel zu sehr als ein Mittel zur Befriedigung des eigenen Genuſsbedürfnisses angesehen. Häſsliche Fälle der Selbstsucht bis in die höchsten Kreise hinauf sind gerade in der letzten Zeit wieder zahlreich zum Vorschein gekommen. Und wieviel würde die soziale Frage von ihrer Schärfe verlieren, wenn die ganze Art des Verkehrs zwischen Hoch und Gering, zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, zwischen Vorgesetzten und Untergebenen dem mehr entspräche, wie es zwischen Volksgenossen der Fall sein sollte, deren Religion die Bruderliebe lehrt und deren Gesetze die Gleichheit in den höchsten bürgerlichen Rechten und Pflichten aussprechen.

Trug aber nicht der Bildungsgang auf unseren höheren Schulen eine Mitschuld an den vorhandenen Übeln? Daſs er schwere Anklage verdiente, dafür zeugen u. a. die Berichte des Präsidenten der preuſsischen Justiz-Prüfungs-Kommission über die von ihm und den anderen Mitgliedern an dem jungen Nachwuchs des „herrschenden Standes“ Jahr für Jahr wahrgenommenen Beobachtungen. Die gröſsere Zahl der Kandidaten sei keineswegs von dem Gedanken durchdrungen, daſs die Vorbereitung nicht bezwecke, den Prüfungen, sondern den Anforderungen zu genügen, welche der in den höheren Justizdienst Eintretende an sich selbst zu stellen genötigt ist. Indem die Kandidaten als Ziel das Einlernen der vermeintlich für das Bestehen der Prüfung unerläſslichen positiven Vorschriften des geltenden Rechts ins Auge faſsten, lockere sich die Verbindung selbst mit der nächsten Vergangenheit, ohne deren Kenntnis die Gegenwart nicht zu verstehen sei. Auſserdem finde sich häufig eine arge Unkenntnis in betreff unserer öffentlichen Zustände und ihrer geschichtlichen Entwicklung. Diese jungen Männer, über deren Unzulänglichkeit der Präsident hier klagt, wollten etwas werden und nicht etwas sein. Sie waren von der Schule her nicht mit dem idealen Sinn auf die Hochschule gegangen, der den Beruf als den Wirkungskreis erfaſst, in dem der Mann bestimmt ist, nach

seinem besten Vermögen seinen Mitmenschen zu dienen, zu einem Dienst, der seinen schönsten Lohn in sich selbst trägt. Die Schule hatte den innersten Lebenskern ihrer Zöglinge nicht zur Entwickelung gebracht, hatte nicht auf den ganzen Menschen tief genug eingewirkt, nicht die Gemütskräfte ausgelöst, die ein hohes Streben und ein starkes Wollen in sich schliefsen. Sie hatte die jungen Leute als halbe Fremdlinge in ihrem Vaterlande weilen lassen, ohne genügende Bekanntschaft mit dem sie umgebenden und dem früheren Leben auf ihrer heimatlichen Erde. Wie sollte ihnen da auch nur eine erste Erkenntnis davon aufgegangen sein, wie weit es die anderen vor und neben ihnen schon gebracht, was zu thun übrig sei, wo der Punkt zu suchen, an dem ihre eigene Wirksamkeit künftig einzusetzen habe. Wie sollten sie ihr Volk so recht von Herzen lieben, seine Bestimmung in der Welt empfinden, an seine Zukunft glauben und das Verlangen hegen, daran mitzubauen, wenn ihnen nicht die Sinnesart und die Geschicke ihres Volkes aus Geschichte und Gegenwart, Dichtung und Kunst sich erschlossen hatten. Und welchen für uns Deutsche ganz unvergleichlichen Schatz an höheren Führungen, an Thaten und Werken unserer besten Männer, am Arbeitsertrage unseres ganzen Volkes besitzen wir doch jetzt! Dieses reiche Erbe ihrer Väter sollen unsere Söhne erwerben, um es zu besitzen und zu mehren. Recht geleitet, werden sie mit Herz und Hand dabei sein, denn mächtig ist der Trieb zum Vaterlande. So wird in einem jeden das Ganze und er in dem Ganzen leben.

Die Einsicht in das, was unserer Schule notthut, ist jetzt an den mafsgebenden Stellen zum Durchbruch gelangt, der Kaiser hat in eigener Person das lösende Wort gesprochen, die Ausführungsbestimmungen liegen vor. Der Natur alles Fortschritts nach kann das zunächst Erreichte nur auf der mittleren Linie zwischen den alten und den neuen Anschauungen sich bewegen. Prüfen wir das Vorliegende in diesem Sinne.

2. Die neuen Ordnungen.

A. Deutschland.

Alle vier Königreiche Deutschlands haben im Jahre 1891 neue Bestimmungen über die Lehrverfassung ihrer höheren Schulen ergehen lassen. Sehr erfreulich ist die hierbei sofort ins Auge fallende Erscheinung, dafs damit unter ihnen ein sehr viel höherer Grad von Übereinstimmung in den Vorschriften über den Lehrgang erzielt worden ist. Um so wertvoller ist diese Erscheinung, als es sich nicht um gegenseitige Zugeständnisse hierbei gehandelt hat, sondern es das allenthalben in Deutschland gleichmäfsig wirkende innere Gesetz des Bildungsfortschritts gewesen ist, welches die getroffenen Veränderungen notwendig machte.

Mit einem Worte ausgesprochen bedeutet das Geschehene einen tüchtigen Schritt weiter vorwärts von der gelehrten Schulbildung weg zur volkstümlichen hin. Bei der gelehrten Schulbildung ist die Gelehrsamkeit, bei der volkstümlichen das Volkswohl der Endzweck. Jener ist es ums Wissen, dieser ums Können zu thun. Jene betrachtet den Menschen als

ein Zubehör des Gehirns und stellt alles in den Dienst des Erkenntnisvermögens, diese betrachtet das Gehirn als ein Zubehör des Menschen und erstrebt die gleichmäfsige Ausbildung aller Kräfte, des Gemütes nicht minder wie des Geistes, des Leibes nicht minder wie der Seele. Denn zur Gesundheit des Volkslebens gehören ganze Charaktere. Gelehrte Schulbildung fragt wenig nach der Beziehung der Lehrgegenstände zum Leben, volkstümliche Schulbildung befragt stets das Leben darnach, was der Schüler als Mann braucht. Gelehrte Schulbildung bedarf eines starken Apparates künstlicher Mittel, um den dem Leben zugewandten Trieb der Jugend so weit zu unterdrücken, dafs sie toten Formen ihren sauren Fleifs zuwendet, volkstümliche Schulbildung bemächtigt sich des dem Leben zugewandten Triebes der Jugend und erhöht ihr das freudige Lebensgefühl, indem sie hineingreift ins volle Natur- und Menschenleben und ihr daraus Kräfte des Lebens spendet. Vieles hatte sich schon die Zeit her zum Besseren gewandelt, ja die Anfänge dazu liegen schon so weit zurück, wie die der Wiedererhebung unseres Volkes zur Deutschheit nach der Zeit der ärgsten politischen und geistigen Überwältigung durch das Ausland um die Mitte des 17. Jahrhunderts. Aber unsere Schulbildung hatte in unsern Tagen nicht mehr gleichen Schritt gehalten mit der Umbildung, die der gesamte Zustand unseres Vaterlandes durch die Kulturfortschritte des Jahrhunderts und die Gründung des Reiches erfahren hat. Die Schule rüstete ihre Zöglinge nicht mehr hinreichend zu dem ihnen bevorstehenden Kampf im Leben aus. Diese Erkenntnis hat zu den neuen Mafsnahmen im Schulbereich geführt.

Pflichtfächer der Gymnasien.
(Ohne Turnen und Singen.)

	Preufsen		Bayern		Sachsen		Württemberg*)	
	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher
Religion	19	19	18	18	20	21	18	20
Deutsch	26	21	27	26	25	23	22 2 Phil. Prop.	20 2 Phil. Prop.
Latein	62	77	66	73	71—73	78	81	$90^1/_2$
Griechisch	36	40	36	36	40—42	40—42	40	42
Französisch	19	21	10	8	18	20	18	16
Geschichte	} 26	28	16	16	} 29	31	} 24	26
Erdkunde			9	10				
Rechnen u. Mathematik	34	34	} 33	31	33	34	33	$30^1/_2$
Physik	10	8			} 15	16	} 14	9
Naturbeschreibung	8	10	5	0				
Schreiben	4	4	4	9	3	3	4	6
Zeichnen	8	6	4	0	4	4	7	0
Zusammen	252	268	228	227	258-62	270-72	263	262

*) Kl. II—X.

Den Lehrplänen aller vier Königreiche ist gemeinsam:

Die Sorge um die leibliche Kraft und Gesundheit der Jugend hat zur Einschränkung der mit Sitzzwang im Schulzimmer und am häuslichen Schreibtisch verbundenen Kopfarbeit und zu einer Bedachtnahme auf vermehrte Leibesübungen geführt. Mit erhöhtem Nachdruck dringen die Anweisungen für das Lehrverfahren darauf, dafs der Unterricht dahin zusammenwirke, die gesamte Geistes- und Charakterbildung des Zöglings zu fördern, nicht aber in einzelnen Lernergebnissen sein Ziel finde. Den Anforderungen entsprechend, die die Aufgaben unserer Zeit an die Auswahl und Ausnutzung der Bildungsgegenstände stellen, hat das Alte dem Neuen, das Fremdländische dem Deutschen, das Sprachliche dem Sachlichen, das Wissenschaftliche dem Künstlerischen einen weiteren Raum gewähren müssen.

Art und Umfang dieser Veränderungen sind je nach den Traditionen der einzelnen Länder verschieden ausgefallen.

a. Preufsen.

Die Unterrichtsverwaltung hatte zur Grundlage ihrer Vorlagen an den Siebener-Ausschufs gemäfs der vom Kaiser ausgesprochenen Willensmeinung die Beschlüsse der Dezember-Konferenz zu nehmen. Nachdem der Siebener-Ausschufs in allem Wesentlichen diesen Vorlagen seine Zustimmung erteilt hatte, veröffentlichte der Unterrichtsminister seine endgültigen Entschliefsungen in den „Lehrplänen und Lehraufgaben" und in den „Prüfungsordnungen" für die höheren Schulen. Unter dem 1. Dezember 1891 genehmigte der Kaiser die vom Staatsministerium beschlossenen Änderungen im Berechtigungswesen. Für den Reichsdienst erging am 12. Dezember 1891 eine ergänzende Bekanntmachung. Der leitende Gedanke der Unterrichtsverwaltung bei der Ausarbeitung der neuen Ordnungen war: „den Blick auf die zur Zeit erkannten praktischen Bildungsbedürfnisse der Nation gerichtet, zu prüfen, welche der bestehenden Einrichtungen unseres höheren Schulwesens sich überlebt haben und durch erprobtes Neues ersetzt werden können, und welche derselben, den berechtigten, ausgereiften Forderungen der Zeit entsprechend, fortzubilden sind, ohne der Entwickelung der Zukunft vorzugreifen".

α. Grundverfassung und Berechtigungen.

Als das Dringendste, was das „praktische Bildungsbedürfnis der Nation" erheischte, hatte sich die Gewinnung eines inneren Abschlusses der Schulbildung für die Mittelschicht unseres Volkes, mithin für die grofse Mehrzahl der Gebildeten, ergeben. Für den mittleren Bürger- und Beamtenstand fehlte es gröfstenteils an einem den Anforderungen unseres heutigen Lebens genügend entsprechenden und in sich abgeschlossenen Lehrgang. Die Zahl der Realschulen und Höheren Bürgerschulen blieb verschwindend klein, die anderen höheren Lehranstalten entliefsen die

Knaben, die im 15./16. Lebensjahre ihre Schulzeit beenden, mit einem nur halben und ziemlich buntscheckigen Wissen, indem die ganze Einrichtung dieser Schulen lediglich auf einen erst im 18./19. Lebensjahre zu erreichenden Bildungsabschlufs hinzielte. Zur Beseitigung der dargelegten Übelstände war es geboten, Veranstaltungen zu treffen, fürs eine zur Vermehrung der Real- und Höheren Bürgerschulen, und fürs andere zur Herstellung eines ersten Bildungsabschlusses nach dem 6. Jahreskursus der neunklassigen Lehranstalten.

Real- und Höhere Bürgerschulen, in der neuen Ordnung unter dem Namen von Realschulen zusammengefafst, wurden sämtlich mit einem sechsjährigen Lehrgang angesetzt; wo ein siebenter bestand, fiel er weg. Alle Berechtigungen, zu denen die Vollendung des siebenten Jahreskursus gehört hatte, wurden auf den sechsten übertragen; so war er entbehrlich geworden. Den sechsklassigen Anstalten eine solche Erweiterung ihrer Berechtigungen zu gewähren, war ebensowohl ein Mittel zur Erhöhung der Anziehungskraft dieser Schulen, als es dem volkswirtschaftlichen Erfordernis Rechnung trug, die Schulzeit im engeren Sinne nicht über das 15./16. Lebensjahr für die Knaben aus den Mittelschichten auszudehnen. Statt der bislang vorgeschriebenen längeren Dauer der allgemeinen Schulvorbildung ist nunmehr in den erforderlichen Fällen als Ersatz dafür ein dem sechsjährigen Lehrgang einer höheren Schule folgender Besuch einer Fachschule angeordnet worden. Die den Realschulen erteilten Berechtigungen konnten die beabsichtigte Wirkung auf die Anziehungskraft dieser Schulen jedoch nur dann ausüben, wenn die Schüler aller anderen höheren Lehranstalten nach dem sechsten Jahreskursus genau nur die gleichen Berechtigungen und auch nicht mehr unter leichteren Bedingungen sich fernerhin erwerben durften. Dieser Grundsatz der Gleichberechtigung ist in den neuen Bestimmungen zur Durchführung gelangt. Da die Berechtigungen auf den Realschulen nur durch eine förmliche Prüfung vor einem Königlichen Kommissar erworben werden können, so ergab sich hieraus die Notwendigkeit, eine ebensolche auf allen höheren Schulen beim Abschlufs des sechsten Jahreskursus einzulegen.

Indessen noch aus anderen Gründen als dem der Minderberechtigung wurde die Entwicklung der Realschulen niedergehalten. Der Realschule fehlte der organische Anschlufs an die anderen höheren Lehranstalten. Der Schüler einer Realschule befand sich wie auf einer Sackbahn. Schon deswegen gründete man allerwärts lieber gymnasiale Anstalten. Zur Herstellung eines organischen Anschlusses standen mehrere Wege offen: man konnte an den Realschulen ein lateinisches Nebengeleis zur Verbindung mit den lateinlehrenden Anstalten herstellen, oder man konnte eine Gleichheit im Lehrgang der verschiedenen Gattungen höherer Schulen für die unteren Jahreskurse schaffen. Beide Wege hat die Unterrichtsverwaltung betreten. An Orten, wo die Realschule die einzige höhere Schule ist, gestatten die neuen Bestimmungen einen lateinischen Nebenkursus bis Quarta einschliefslich. Die Gleichheit des Lehrplans ist zwischen der

Realschule und den entsprechenden ersten sechs Jahreskursen der Oberrealschule eine vollständige geworden. Für die drei untersten Klassen wenigstens wird die Übereinstimmung zwischen Realschule und Realgymnasium durch die allgemein zugelassene Anwendung des Altonaer Systems ermöglicht, während die Errichtung eines innerhalb dieser Grenze völlig einheitlichen lateinlosen Unterbaus für alle Arten höherer Schulen zunächst in Frankfurt a. M. zur Ausführung gelangt. Unter Durchführung dieser Mafsnahmen ist also für den nach der Beendigung des dritten Jahreskursus von der Realschule abgehenden Schüler der unmittelbare Übergang auf jede andere höhere Schule, und für den nach dem sechsten Jahreskursus abgehenden der auf die Oberrealschule gesichert.

Die Oberrealschule ihrerseits hat mit Ausnahme des Studiums der neueren Sprachen die gleichen Berechtigungen mit dem Realgymnasium erhalten. Doch müssen ihre Schüler behufs Vervollständigung ihres Reifezeugnisses zu dem eines Gymnasiums aufser im Griechischen auch im Latein sich einer Nachprüfung unterziehen. Verfolgt jene den Oberrealschulen gewährte Erweiterung der Berechtigungen einerseits den Zweck, die Geneigtheit zum Besuch der unmittelbar in die Oberrealschulen einmündenden Realschulen zu erhöhen, so wurde sie andererseits darum angeordnet, weil nach den das Realgymnasium grundsätzlich verwerfenden Beschlüssen der Dezemberkonferenz eine solche Zuwendung den Oberrealschulen nicht vorenthalten werden konnte, wenn durchaus einmal der Versuch gemacht werden sollte, ob das Realgymnasium entbehrlich sei. Eine Zunahme des Besuchs in den Oberklassen der Oberrealschulen soll aufserdem dadurch herbeigeführt werden, dafs bis auf weiteres ein gymnasialer Unterbau bis zum Ende des sechsten Jahreskursus mit Wahl zwischen Griechisch und Englisch zugelassen worden ist, dem sich dann als Oberbau die Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Oberrealschule anschliefst.

Die neue Einrichtung zu Frankfurt a. M., nach welcher Griechisch am städtischen Gymnasium, Englisch am städtischen Realgymnasium erst mit dem sechsten Jahreskursus beginnt, gestattet den freien Übertritt von der einen zur anderen Anstalt bis zu diesem späteren Zeitpunkt.

Von den zur Hebung der Realschulen ergriffenen Mafsnahmen wird sich voraussichtlich der lateinische Nebenkursus der drei untersten Jahrgänge nicht bewähren. Lateinischer Unterricht neben der vollen Stundenzahl des Lehrplans schliefst eine unerträgliche Überbürdung der Schüler in sich. Man wird nicht umhin können, Latein mit der neueren Fremdsprache zur Wahl zu stellen. Dies wird weiter dazu führen, den Parallelismus zwischen Latein und der einen neueren Fremdsprache bis zum Ende des sechsten Jahreskursus auszudehnen, weil sonst nach dem dritten Jahreskursus die Lateinschüler nicht einmal auf der eigenen Schule den Anschlufs an die höhere Klassenstufe fänden. Erheblich vorzuziehen wäre freilich eine Beschränkung dieses Parallelismus auf den vierten bis sechsten Jahreskursus. Das wird in dem Mafse geschehen können, als die Vor-

schiebung des Lateinanfangs in den vierten Jahreskursus auf den lateinlehrenden Anstalten Boden gewinnt. Die Macht der Umstände wird das Frankfurter System wahrscheinlich dahin fortbilden, dafs Griechisch und Englisch erst nach der „Abschlufsprüfung“ im drittletzten Jahreskursus beginnen. Denn was ist mit dem Bruchstück einer kaum ein Jahr vor der Abschlufsprüfung noch neu hinzutretenden Sprache gethan, und wie nachteilig wäre gar erst so kurz vorher noch ein Übergang von der einen zur anderen Anstalt!

Auf alle Fälle ist die Gestattung des Frankfurter Systems die weitgehendste Anwendung des vortrefflichen Grundsatzes der neuen Lehrpläne, den einzelnen Anstalten eine gröfsere Freiheit in der Gestaltung ihrer Lehrpläne einzuräumen. Es darf aufserdem auf allen Realanstalten Englisch und Französisch miteinander nach Bedarf ausgetauscht, das Deutsche auf den Realschulen verstärkt werden u. s. w.

Wir halten es für das Wahrscheinliche und Wünschenswerte, dafs auf der nun freier gewordenen Bahn der Entwickelung der Gang der Dinge dazu führen wird, eine Lehrverfassung zu begünstigen, welche auf der Unterstufe der Realschule entspricht, indessen vom vierten bis zum sechsten Jahreskursus einen Parallelismus zwischen der zweiten neueren Fremdsprache und dem Latein aufweist, und welche auf der Oberstufe dem Realgymnasium gleicht, jedoch mit einem Parallelismus zwischen Religionslehre, der ersten neueren Fremdsprache und Chemie einerseits und Griechisch (einschliefslich der Lektüre des Neuen Testaments) andererseits. Schüler, welche, ohne auf der Unterstufe am Latein teilgenommen zu haben, auf die Oberstufe übergehen wollen, müfsten sich zuvor einer besonderen Prüfung im Latein unterziehen. Eine solche Gestaltung, ein- oder zweistufig, wird sich zuvörderst an Orten mit nur Einer höheren Schule empfehlen. Für mannigfaltig voneinander abweichende besondere Formen der Lehrverfassung bieten gröfsere Städte und Anstalten mit Alumnaten die geeignete Stätte.

So heilsam die neue Ordnung der durch die Prüfung nach dem sechsten Jahreskursus zu erwerbenden Berechtigungen für Schule und Leben sich erweisen wird, so wenig wird es auf die Dauer bei den durch die Prüfung nach dem neunten Jahreskursus zu erwerbenden Berechtigungen sein Bewenden behalten können. Denn solange die neunklassigen Schulen nicht die volle Gleichberechtigung untereinander für den Hochschulbesuch und die Zulassung zu den Staatsprüfungen erhalten, solange nur die Gymnasien die allseitigen Berechtigungen gewähren, werden die Realanstalten immer als minder vorteilhafte und minder angesehene, als Schulen zweiter Ordnung, die Söhne der höchstgebildeten Kreise nur in beschränkterer Zahl unter ihren Schülern sehen und infolge des somit minderwertigeren Schülermaterials die in ihrer Lehrverfassung liegende Bildungskraft nicht zur vollen Entfaltung bringen können. Scheidet mit der Erklärung der Gleichberechtigung die Frage nach den Berechtigungen aus den Erwägungen über die Wahl der Schul-

art aus, und erlaubt überdies die einheitlichere Gestaltung des Unterbaus eine Hinausschiebung der Hauptentscheidung bis zu einem späteren, selbst bis zum 16. Lebensjahr, so werden in viel höherem Mafse als bisher die besonderen Anlagen des jungen Menschen bei der Wahl des Lehrgangs in Betracht kommen und damit viel mehr junge Leute als jetzt dem ihrer inneren Bestimmung entsprechenden Lebenslauf entgegengehen. Die Sorge wird dann auch nicht so grofs sein, dafs besonders viele Zöglinge der Realanstalten gerade Theologie oder altklassische Philologie studieren wollen. Und thäten es einige von ihnen doch, so böten die nachfolgenden Staatsprüfungen die Gelegenheit zu erforschen, ob sie als Studenten das ihnen für ihre Berufsvorbildung Fehlende nachgeholt haben.

β. Lehrpläne und Prüfungen.

In ihrer ganzen Anlage unterscheiden sich die neuen Lehrpläne von denen von 1882 darin, dafs die Haupteinteilung nach den Lehrgegenständen und nicht mehr wie früher nach den verschiedenen Schularten getroffen worden ist. Schon dies weist darauf hin, dafs das unseren höheren Schulen Wesentliche nicht sowohl in dem, was sie untereinander trennt, als in dem, was ihnen allen gemeinsam ist, von der Unterrichtsverwaltung erblickt wird. Übereinstimmend in der Hauptsache ist bei allen Schulen für die gleichen Klassenstufen der allgemeine Lehrgang in der Religionslehre, im Deutschen, in der Geschichte und Erdkunde gestaltet worden.

In gesperrter Schrift wird hervorgehoben: „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und in der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen.“ Das Deutsche „ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt“. Seine besondere höchste Aufgabe besteht darin, „die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröfse zu erwärmen.“ Die beherrschende Stellung, welche insbesondere auf der Oberstufe dem deutschen Aufsatz als dem vorzüglichsten Mittel der Erziehung zu selbständiger Arbeit zugewiesen worden ist, kommt in verschiedener Art zur besonderen Geltung. Wie der Unterricht im Deutschen, aus dem der deutsche Aufsatz zunächst erwächst, in enger Fühlung mit den anderen Lehrgegenständen sich zu halten hat, so sind von dem dritten bis zum obersten Jahreskursus in der Klasse anzufertigende kürzere Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus „den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde sowie den Naturwissenschaften“ vorgeschrieben. Aufser den hierunter mitverstandenen Aufsätzen, die aus dem sachlichen Erträgnis der fremdsprachlichen Lektüre sich ergeben, hat der Unterricht in den Fremdsprachen „durch eine planmäfsige Pflege einer nicht blofs richtigen, sondern auch dem Geiste unserer Sprache angemessenen deutschen Übersetzung“ dem Deutschen Dienste zu leisten. In allen Lehrgegenständen, insbesondere im Deutschen selbst, ist ein verstärktes Gewicht auf die

Übung der Schüler im zusammenhängenden Vortrag zu legen. Bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen darf das Reifezeugnis für die Hochschule überhaupt nicht erteilt werden.

Dem Gange, den die Entwickelung der Wissenschaft genommen, entspricht es ebensosehr wie den Bedürfnissen der Schule, wenn in den neuen Lehrplänen auf möglichst enge Verbindung zwischen dem Unterricht in der Sprache und in der Geschichte ein und desselben Volkes hingehalten wird. Fürs Deutsche gelangt dieser Grundsatz zum vollständigsten Ausdruck in den beiden ersten Jahreskursen, wo „Deutsch und Geschichtserzählungen“ einen einheitlichen Lehrgegenstand bilden und im ersten Jahre deutsche Fabeln, Märchen und Sagen mit Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte abwechseln, im zweiten der Stoff aus der in unserer Litteratur überall vertretenen Sagenzeit der Alten genommen wird. Für alle Fremdsprachen, insbesondere das Latein, wird die „nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte“ der besonderen Beachtung ebenfalls empfohlen. In der Gymnasialreifeprüfung hat der Schüler beim Latein seine Bekanntschaft mit den Hauptpunkten der „Antiquitäten“ zu erweisen. Die Durchführung des in Rede stehenden Grundsatzes würde noch vollständiger gesichert werden, wenn in den drei Klassen der Oberstufe der lateintreibenden Anstalten die alte Geschichte ganz den Lateinstunden zufiele und im siebenten Jahreskursus, wo sie jetzt als Lehraufgabe der Geschichtsstunden angesetzt ist, statt ihrer das dem Litteraturunterricht im Deutschen entsprechende erste Drittel der deutschen Geschichte behandelt werden dürfte. Auf den Oberrealschulen möchte für die alte Geschichte der Lehrgang der Unterstufe*) ausreichen.

Ein besonderes Gewicht legt die Unterrichtsverwaltung ferner darauf, dafs der Religionsunterricht „nicht zu sehr zersplittert und dafs derselbe nicht als vereinzeltes Fach behandelt, sondern ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen, in engste Beziehung gesetzt werde“. Ersteres, die Zersplitterung, wird vermieden, wenn man den Religionsunterricht eine Folge von Klassen hindurch in Eine Hand legt. Das andere setzt in Anstalten mit konfessionell gemischten Schülern — und das sind heut die meisten — eine Scheidung zwischen den Glaubenslehren der einzelnen Kirchen und dem religionsgeschichtlichen Inhalt der Religionslehre voraus. Die konfessionelle Seite der Religionslehre liefse sich vor konfessionell gemischten Schülern im deutschen und geschichtlichen Unterricht nicht verwerten, desto unzertrennlicher gehört dagegen zum Ganzen der Geschichte des deutschen Volkstums dessen religionsgeschichtliche Entwickelung. Dem Unterricht

*) Die „Lehrpläne“ und „Prüfungsordnungen“ gebrauchen den Begriff der „Stufe“ in einem dreifach verschiedenen Sinne: 1. für jede einzelne Klasse („neunstufige“ Schulen), 2. für je drei aufeinanderfolgende Klassen (Ober-, Mittel- und Unterstufe), 3. für die drei oberen Klassen einer- und die sechs unteren andererseits (Ober- und Unterstufe). Wir folgen ausschliefslich diesem letzteren Sprachgebrauch.

in deutscher Litteratur und Geschichte fällt damit die schöne Aufgabe zu, versöhnend und verbindend auf die Angehörigen der verschiedenen Bekenntnisse als auf Söhne des gemeinsamen Vaterlandes zu wirken. Noch ist die Frage der Anteilnahme der Kirchen an der Bestellung der Religionslehrer für die höheren Schulen nicht so brennend geworden wie für die Volksschule; nach dem Gange der Dinge kann dies aber nur eine Frage der Zeit sein. Erhält die Kirche eine entscheidende Stimme bei der Bestellung der Religionslehrer, dann wird es das Beste sein, wenn diese überall, wie schon jetzt vielfach, Geistliche sind, im Kirchendienst stehende Männer, welche an den Schulen ausschliefslich mit der Religionslehre betraut, für das Innere ihres Unterrichts ihre Weisungen allein von der zuständigen Kirchenbehörde empfangen, im übrigen aber wie alle Lehrer den Anordnungen des Leiters der Schule unterworfen sind. Es wird ein Gebot politischer Klugheit sein, nicht allzulange mit einer derartigen Ordnung des Unterrichts in der Religionslehre zu warten, denn sonst würde sich zum schweren Schaden der geistigen Einheit unseres Vaterlandes die Forderung erheben, auch die höheren Schulen nach der Konfession der Schüler zu trennen. Über die Wirksamkeit des Religionslehrers hinaus wird sich die Wirkung der christlichen Religion darin in allen Lehrstunden ohne Ausnahme zu bekunden haben, dafs die Lehrer insgesamt darnach trachten, sich mit der Gesinnung Christi zu durchdringen.

Um den erziehlichen Einflufs des Unterrichts zu verstärken und eine Überbürdung der Schüler noch mehr als bisher zu vermeiden, soll in den unteren und mittleren Klassen eine möglichst grofse Zahl von Lehrstunden in der Hand des Klassenführers („Klassenlehrer“ sind die anderen auch) vereinigt werden. Im besonderen ist für die drei untersten Jahrgänge in den lateintreibenden Schulen auf eine Vereinigung von Deutsch und Lateinisch und in den lateinlosen Schulen von Deutsch und Französisch Bedacht genommen worden. Auch ein Aufsteigen des Klassenführers mit seiner Klasse durch mehrere Jahreskurse hindurch wird empfohlen. Auf der Oberstufe stellt sich das hier in verstärktem Grade hervortretende Erfordernis, dafs der Lehrer wissenschaftlich aus dem Vollen schöpfe, einer ebensoweit wie auf der Unterstufe sich erstreckenden Vereinigung von Lehrstunden in Einer Hand noch erschwerender entgegen. Die Lösung der Schwierigkeit ergiebt sich am sachgemäfsesten, wenn entsprechend der beherrschenden Stellung des Deutschen das Amt der Klassenführung der Regel nach auf den Unterricht im Deutschen begründet wird und in der Staatsprüfung von einem jeden Schulamtsbewerber, dessen eines Hauptfach nicht schon Deutsch, eine Lehrbefähigung in deutscher Litteratur und Geschichte für die Unterstufe erworben werden mufs. Die „Erläuterungen“ zu den Lehrplänen sehen (S. 71) selbst schon den Fall vor, dafs „praktische Bewährung“ zu einem vollgültigen Ersatz für die im Staatsprüfungszeugnis noch nicht bescheinigte Lehrbefähigung für alle Klassen werden kann.

Die Gesamtzahl der Pflichtstunden aufser Turnen und Singen ist so

weit ermäfsigt, dafs sie in den untersten drei Jahrgängen aller Schulen 30 nicht erreicht. in den sechs folgenden nicht überschreitet. Turnen hat durchweg 3 Wochenstunden erhalten. Die Zahl von 5 wissenschaftlichen Lehrstunden den Tag gilt und mufs als das höchste zulässige Mafs gelten. Hierbei kann es keinen Unterschied machen, ob diese Stunden Pflicht- oder Wahlfächern angehören. Mit Englisch und Hebräisch zusammen würde die Stundenzahl an den Gymnasien für die drei obersten Jahreskurse auf 32 steigen. Es ist daher als Regel hingestellt worden, dafs ein Schüler nur an dem Englischen oder dem Hebräischen teilnehmen darf. Dies Auskunftsmittel wird jedoch für die Dauer nicht vorhalten. Es schlösse die künftigen Theologen von der Teilnahme am Englischen aus, was schon allein im Hinblick auf die Bedeutung der theologischen Litteratur in englischer Sprache — z. B. Missionsberichte und Thätigkeit der Bibelgesellschaften — als unzulässig erscheinen mufs. Das Englische, die erste Weltsprache unserer Zeit, ist eben schlechterdings für keinen Gebildeten heutzutage mehr entbehrlich. Daher verwandle man auch auf dem Gymnasium die ihr zugemessenen Stunden in Pflichtstunden und — das wäre unser Vorschlag — verwende für die am Hebräischen sich beteiligenden Schüler die zwei Religionsstunden in den drei obersten Klassen auf das Hebräische. Gymnasien, auf denen das Griechische erst im drittletzten Jahreskursus begönne, müfsten auf das Hebräische überhaupt verzichten. Ungünstiger wie die Realanstalten stehen die Gymnasien in der Stundenzahl auch insofern, als bei jenen durch alle Klassen 2 Stunden Zeichnen als Pflichtstunden in die Stundenzahl eingerechnet sind, bei diesen aber als Wahlfach in den vier obersten Jahrgängen zu ihr noch hinzutreten.

Es ist und bleibt eben auch jetzt noch, wo die Stundenzahl für Latein und Griechisch von neuem herabgesetzt worden ist, ein schwierig Ding für die Gymnasien, den Ansprüchen zu genügen, welche das Leben heutzutage an die Vorbildung der höheren Volksschichten stellt. Der Vorsprung, welchen der Realschüler im Französischen und Englischen, in Rechnen, Mathematik, Naturwissenschaften, Erdkunde und Zeichnen durch seine Schule vor dem Gymnasiasten erhält, ist doch im späteren Leben schwer einzuholen und erweckt dann nicht nur im geselligen Verkehr fort und fort peinliche Empfindungen, sondern läfst auch leicht den ehemaligen Gymnasiasten dem anderen gegenüber an praktischer Tüchtigkeit in der Förderung der allgemeinen öffentlichen Angelegenheiten zurückbleiben. Der ehemalige Realgymnasiast wird als Mann so gut wie niemals irgend jemand mit anderer Schulbildung zu beneiden haben, der ehemalige Oberrealschüler nur das Latein recht oft vermissen. Solange es Gymnasien, oder was jetzt im wesentlichen dasselbe bedeutet, Griechisch lehrende Schulen geben wird, werden diese niemals den Ansprüchen des Lebens in gleicher Weise wie die Realanstalten entsprechen können. Eins aber liefse sich dennoch thun. Die als das Ergebnis eines Kompromisses mit dem alten System in den neuen Lehrplänen noch stehen gebliebene zweite

Zielbestimmung des Lateinunterrichts, eine „sprachlich logische Schulung“ zu bieten, könnte fallen. Sie hat keine andere Bedeutung mehr, als die eines Restbestandes der Theorie von der durch nichts zu ersetzenden formalbildenden Kraft des Latein, einer Theorie, von der der alte Praktiker Johannes Sturm nichts wufste, die dagegen in unserem Jahrhundert in demselben Mafse Verbreitung fand, als die Anwendung des Latein im Leben und damit zugleich das Lateinkönnen der Lateinlehrer abnahm, und die nur den Zweck hatte, eine künstliche Stütze für die Erhaltung des überkommenen Besitzstandes des Latein zu bieten. „Sprachlich logische Schulung“, also die Übung des Denkens an der Sprache und die Erkenntnis der Denkgesetze in der Sprache, wird naturgemäfs am besten an derjenigen Sprache fortgeführt, in der man von Anfang an mit dem Sprechen zugleich das Denken erlernt hat, also an der Muttersprache, in der wie niemals in einer Fremdsprache, zumal einer erst zu erlernenden, das Sprachgefühl, der Hebel für alles Denken, mit der Sicherheit eines Natursinns wirkt, und in der man daher auch allein völlig sicher zu denken vermag. Haben doch die Griechen mittels ihrer Muttersprache allein ganz vorzüglich denken und die in der Sprache enthaltenen Denkgesetze erkennen gelernt. Auch bei uns hat man ja, seitdem unser Deutsch Unterrichtsgegenstand geworden, da, wo man Logik gelehrt, sie zu allermeist mit den deutschen Lehrstunden verbunden. Die innere Entwickelung und die wissenschaftliche Durcharbeitung des Deutschen ist jetzt so weit vorgeschritten, dafs wir an unserer Muttersprache und ihrer Bildungsgeschichte für die erforderliche „sprachlich logische Schulung“ ein volles Genüge haben und das Latein nur noch für den ersten in den Lehrplänen angegebenen Zweck, das „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer“, oder allgemeiner für das Verstehen des Latein nötig haben. Sind die Übersetzungen ins Griechische durch die neuen Lehrpläne von der Oberstufe verbannt worden, ohne dafs man darum das gründliche Verständnis der Schriftsteller für gefährdet erachtet, dann wird man die Sicherheit des Verständnisses der römischen Schriftsteller auch nicht mehr von der Beibehaltung der Übersetzungen ins Lateinische auf der Oberstufe abhängig machen können. Sie werden daher ebenfalls verschwinden müssen, sobald das Nebenziel der „sprachlich logischen Schulung“ seinerseits verschwindet. Überhaupt werden dann die schriftlichen Übungen im Latein allgemein auf dasselbe Mafs, wie die griechischen herabgesetzt werden können. Immerhin ist die nach Mafsgabe der neuen Lehrpläne eintretende Verminderung der schriftlichen Übungen im Latein durch den Wegfall des Aufsatzes und die für die Oberstufe angeordnete Ausdehnung der Zwischenfrist für die Hinübersetzungen von 8 auf 14 Tage eine beträchtliche. Auch die Bestimmung, die Vorbereitung auf die erste Lektüre jedes klassischen Schriftstellers oder auf schwierigere Stellen in die Klasse zu verlegen, wirkt entlastend. Könnte nicht auf den Realanstalten der „Aufsatz“ nunmehr auch einfachen, in der Klasse anzufertigenden „Inhaltsangaben“ den Platz räumen?

Von besonderer Wichtigkeit für die Einrichtungen des ganzen Lehrganges ist die aus zwingenden schulpolitischen Gründen hervorgegangene „Abschlufsprüfung“ geworden. Die neunklassigen Anstalten gliedern sich hiernach in eine sechsklassige Unter- und eine dreiklassige Oberstufe. Dem entsprechend baut sich auch der Lehrgang in den verschiedenen Fächern in zwei Hauptstufen auf. Schon auf der Unterstufe ist der Stoffkreis überall ein geschlossener. Der Oberstufe verbleibt in den nämlichen Gegenständen die Vervollständigung und Vertiefung. In Übereinstimmung mit der Entwicklung der Seelenkräfte entfällt der Hauptteil des gedächtnismäfsigen, von der Anschauung möglichst zu unterstützenden Lernens auf die Unterstufe, wodurch auf der Oberstufe freierer Raum für die Gewöhnung an selbständigere geistige Durcharbeitung des Stoffes gewonnen worden ist. Eine weitere sehr günstige Folge hat die neue Einrichtung auf die Gestaltung der Reifeprüfung ausgeübt. Sie konnte wesentlich vereinfacht werden, nachdem Fürsorge für eine gröfsere Geschlossenheit und sichrere Klarstellung des auf der Unterstufe erworbenen Kenntnisstandes getroffen worden war. Die Entlastung der Reifeprüfung von Gedächtnisstoff kommt aber auch wieder, in ihrer Rückwirkung auf den Unterrichtsbetrieb, der Bestimmung der Oberstufe, eine Vorübung in wissenschaftlicher Arbeit zu gewähren, fördernd entgegen.

Die „Abschlufsprüfung“ folgt in ihrer allgemeinen Einrichtung dem bewährten Vorbild der Schlufsprüfung an den Realschulen. Die Prüfung ist aber an Gymnasien und Realgymnasien schwerer als an Realschulen und Oberrealschulen, insofern auf letzteren nur zwei, auf ersteren drei fremde Sprachen in Betracht kommen, ein Unterschied, der durch die mündliche Prüfung in Naturlehre nicht ausgeglichen wird. Die Abschlufsprüfung wird nun zu einem ganz vorzüglichen Prüfstein dafür werden, ob es überhaupt angängig ist, den Schüler bis zum 15./16. Lebensjahre mit drei verschiedenen Fremdsprachen zu belasten, oder ob bei diesem Vielerlei der Fremdsprachen im Widerspruch zu dem gewünschten Bildungsabschlufs nur ein ganz trauriges Stückwerk herauskommen kann. Die für die schriftliche Prüfung nach dem sechsten Jahreskursus angeordneten Hinübersetzungen in die Fremdsprachen wünschten wir auf allen Schulen durch Herübersetzungen ersetzt zu sehen; sonst bleibt es doch beim Extemporalekultus.

Die Entlastung der Reifeprüfung ist hauptsächlich nach der mündlichen Seite hin erfolgt. Unter den schriftlichen Arbeiten ist auf dem Gymnasium der lateinische Aufsatz fortgefallen, dagegen eine Herübersetzung aus dem Französischen hinzugetreten; auf den Realanstalten ist der neufremdsprachliche Aufsatz leider geblieben, eine der beiden Hinübersetzungen aber aufgegeben und die naturwissenschaftliche Aufgabe ermäfsigt. In der mündlichen Prüfung scheidet Französisch auf dem Gymnasium, Lateinisch auf dem Realgymnasium, und Erdkunde überall ganz aus. Viel belangreicher noch für die Vereinfachung der mündlichen Prüfung ist indessen die neue Bestimmung, dafs völlig genügende Leistungen

in der Klasse und beziehungsweise in der schriftlichen Prüfung von der mündlichen Prüfung in den betreffenden Gegenständen überhaupt befreien. Die Beschränkung des Umfangs der Prüfung auf die Lehraufgabe der Prima, die jetzt vorgeschrieben ist, entspricht nicht dem Charakter des Lehrgangs auf der Oberstufe als einheitliches Ganzes, und wäre daher besser durch die Erweiterung auf den Lehrinhalt der Oberstufe zu ersetzen. Dafs nicht genügende Leistungen im Deutschen durch nichts anderes ausgeglichen werden können, ist das folgerichtige Ergebnis aus der dem Deutschen im ganzen Lehrplan zuerkannten Stellung (vgl. Jb. V, II 8; IV, II 4; III A 57). Wenn aber unter allen anderen Fächern nur Lateinisch und Griechisch zusammen auf dem Gymnasium, und Französisch und Englisch zusammen auf den Realanstalten für unausgleichbar erklärt worden sind, so hätten wir statt dessen lieber die allgemeine Bestimmung gesehen: Nicht genügende Leistungen in zwei anderen Prüfungsfächern sind ebenfalls unausgleichbar. Denn mit der getroffenen Bestimmung wird den Sprachkenntnissen vor den Sachkenntnissen ein wohl schulgeschichtlich erklärliches, aber nicht mehr zeitentsprechendes Übergewicht verliehen. Geschichtlich-geographische und mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse sind es, welche — rein sprachliche Fragen ausgenommen — die Grundlage für die Urteilsfähigkeit in allen Angelegenheiten des Lebens bilden. Die allgemeine Schulung im denkgemäfsen Sprechen fällt der Muttersprache zu. Der wesentliche Inhalt des Kulturschatzes der Menschheit ist heutzutage dank der Thätigkeit der Wissenschaft und der Ausdehnung des internationalen Verkehrs in den Besitz jedes einzelnen Kulturvolks übergegangen. Zum Erwerb dieses Kulturschatzes bedürfte es für die Zwecke der allgemeinen Bildung nicht mehr der Erlernung einer Fremdsprache. Der Kenntnis einer Fremdsprache verbleibt die Bedeutung einer durch die Ausdehnung ihres Sprachgebiets begrenzten formalen Fertigkeit, deren Gebrauchswert je nach der Thätigkeit des Einzelnen im Leben ein verschiedener ist. Vom Vorzugsrecht des Deutschen abgesehen, geben wir der älteren Bestimmung, wonach ein „Gut“ in einem jeden Prüfungsfach ein „Nichtgenügend“ in irgend einem anderen Prüfungsfach ausgleichen konnte, den Vorzug vor der jetzigen engeren Unterscheidung unter den Fächern.

In der Bestimmung, dafs der Lehrerrat für sich allein einem wissenschaftlich oder sittlich nicht reifen Schüler mittels einstimmigen Beschlusses den Eintritt in die Prüfung versagen kann, erblicken wir einen Fortschritt. Nicht erfreut sind wir hingegen darüber, dafs dem Königlichen Kommissar das ihm 1882 verliehene Recht, das Endurteil unter den schriftlichen Prüfungsarbeiten abzuändern, belassen worden ist. Wir sind der Meinung, dafs seine Stellung mit dem ihm zustehenden Einspruchsrecht gegen den Beschlufs über die Reife genügend gewahrt worden wäre. Besitzt, wie es der Fall, die Prüfungskommission das Recht, über den Ausfall der Leistungen in der mündlichen Prüfung durch Abstimmung zu entscheiden, warum nicht auch über die schriftlichen Arbeiten? Kann der Kommissar

für seine eigene Person jedes Endurteil ändern, dann schweben die vom Lehrerrat in betreff der Ausschliefsung oder Befreiung von der mündlichen Prüfung zu stellenden Anträge in der Luft. Die für die verschiedenen Prüfungen gewählte Benennung führt einige Unzuträglichkeiten mit sich. „Reifeprüfung" ist der Name sowohl für die Schlufsprüfung an den neunklassigen als an den sechsklassigen Anstalten. Und doch bezog sich der Ausdruck Reife ursprünglich nur auf die für die Hochschule. Ferner: an sechsklassigen Anstalten legt man nach dem sechsten Jahreskursus eine „Reifeprüfung", an neunklassigen dagegen eine „Abschlufsprüfung" ab. Hier wäre eine Gleichmäfsigkeit der Benennung erwünscht. Aus beiden Gründen schlagen wir vor: nur die Prüfung der Reife für die Hochschule „Reifeprüfung" und die zur Ermittelung des für die allgemeine höhere Bildung erforderlichen Kenntnisstandes dienende Prüfung, also die nach dem sechsten Jahreskursus stattfindende, insgemein „Bildungsprüfung" zu nennen. Wer den Freiwilligenschein erworben hat, den rechnen wir ja zu den Gebildeten.

Preufsen hat mit seinen neuen „Lehrplänen" unter den vier Königreichen den weitesten Schritt vorwärts in der Richtung auf eine volkstümliche Schulbildung gethan. Es ergiebt sich überhaupt das Gesetz, dafs die vier Königreiche in der Ausdehnung der Reform nach derselben Reihenfolge sich ordnen, wie hinsichtlich der Gröfse ihres Staatsgebietes. Stärker flutet das Leben im gröfseren Staat, gebieterischer fordert es die Unterordnung aller Einzelwünsche unter den Gesichtspunkt des Gesamtwohls; länger können sich dagegen alte und liebgewordene Einrichtungen gegen die Forderungen der neuen Zeit in dem stilleren Dasein kleinerer Staaten erhalten. Schon in der abweichenden Art, wie in Preufsen und demgegenüber in den drei anderen Staaten die Reform zu stande gekommen ist, spricht sich dieser in dem andersgearteten Bedürfnis des grofsen Staats enthaltene Unterschied deutlich aus. In Preufsen wurde zur Beratung über die Reform eine Versammlung von Männern zusammenberufen, die nur zu einem Teil aus Schulmännern, im übrigen aber aus Vertretern der verschiedensten anderen Lebenskreise bestand, eine Versammlung, deren Verhandlungen ihrem vollen Umfange nach der Öffentlichkeit übergeben worden sind und die in dem Siebener-Ausschufs ihre Fortsetzung fand. In den drei anderen Staaten hat ein solcher allgemeinerer Schulfrage-Rat nicht getagt, die Angelegenheit ist vielmehr dort nur als eine innere der Schule behandelt und nach Anhörung von schulmännischen Gutachten von den zuständigen Behörden zur Erledigung gebracht worden.

b. Bayern.

Die „Schulordnung für die humanistischen Gymnasien" vom 23. Juli 1891, und die „Schulordnung für die Realgymnasien" vom 3. September 1891 sind in die Form einer vom Prinzregenten vollzogenen Königlichen Allerhöchsten Verordnung gekleidet, also als Ordnungen dauernderer Art gedacht.

Die neuen Ordnungen lassen die Grundverfassung der Schulen und die Berechtigungen unberührt und erstrecken sich nur auf die Lehrpläne und die Prüfungen. Eine Gliederung des ganzen Lehrgangs in Ober- und Unterstufe mit einer „Abschlufsprüfung“ nach der letzteren findet nicht statt. Die Gesamtstundenzahl der „Pflichtfächer“ aufser je zwei wöchentlichen Turnstunden beträgt auf dem Gymnasium nur 228, auf dem Realgymnasium 247, gegen 252 und 259 in Preufsen. Dieser niedrige Ansatz, der niedrigste in ganz Deutschland, hat sich auf dem Gymnasium einhalten lassen infolge des kleineren Zeitausmafses für Französisch, Mathematik und Naturwissenschaft und für Zeichnen, auf dem Realgymnasium infolge des eingeschränkteren Lehrbetriebs in Französisch und Englisch. Singen gehört nicht zu den Pflichtfächern. In der Unterscheidung des Gymnasiums vom Realgymnasium wird bei der Zielbestimmung des ersteren die Vorbereitung zu selbständigem Studium hervorgehoben, beim letzteren die ihm zufallende besondere Pflege der mathematisch - naturwissenschaftlichen Fächer betont. In Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Turnen stimmen die Lehrpläne beider Arten von Gymnasien überein. Das Realgymnasium fängt erst mit der 4. Klasse an und setzt für die drei untersten den Besuch des Gymnasiums oder der Lateinschule voraus.

Der Fortschritt der neuen Lehrpläne gegenüber den bisher geltenden ist ein sehr grofser. Neu aufgenommen unter die Pflichtfächer des Gymnasiums sind Naturkunde und Zeichnen. Deutsch, Französisch und Physik haben eine Vermehrung, Latein eine beträchtliche Verminderung der Stundenzahl erfahren. Zur Erlernung des Englischen soll an jedem Gymnasium Gelegenheit geboten werden. In den Anweisungen über das Lehrverfahren im Sprachunterricht wird ein bedeutend erhöhtes Gewicht auf den Sachinhalt und die Geschmacksbildung gelegt. Eine besonders eifrige Pflege soll der in der Muttersprache zu erlangenden „Fertigkeit gewandter und wohlgeordneter Entwickelung eines gröfseren Gedankenkreises“ zugewandt werden. Die auf das praktische Bedürfnis mafsvoll sich beschränkenden Anforderungen im Französischen, das erst in der 6. Klasse seinen Anfang nimmt, dringen auf die Gewöhnung „an rasche Auffassung des Gesprochenen“. Ein praktischer Zug bekundet sich auch darin, dafs zur Lehraufgabe der 4. Klasse in der Mathematik noch Kopfrechnen gehört. Beginnt man auch in der Geschichte (Klasse 3) mit dem Altertum, so doch in der Erdkunde (Klasse 1) mit der Heimat. Konfessionelle Sonderung der Schüler im Geschichtsunterricht ist verboten. In der ursprünglich auf die Jesuiten, nachmals auf F. Thiersch zurückgehenden Tradition findet es seine Erklärung, wenn in der Zielbestimmung des Latein die Hinübersetzung noch vorangestellt bleibt und demgemäfs in der schriftlichen Reifeprüfung den Reigen noch eröffnet, wenn Hinübersetzungen ins Griechische auch fernerhin noch bis in die oberste Klasse einschliefslich gefordert werden, obwohl die Reifeprüfung nur eine Herübersetzung fortan noch kennt, und ebenso, wenn der Unterricht im

Deutschen immer noch einen zu starken Ballast Rhetorik weiterschleppen mufs, während man sich jeder Systematik in Logik und Psychologie glücklich entledigt hat.

Zu den schriftlichen Arbeiten der Reifeprüfung ist eine solche aus der Religionslehre hinzugekommen, wogegen mündlich in diesem Gegenstand nicht geprüft wird. Ein französischer Aufsatz gehört nicht zu den Prüfungsarbeiten der Realgymnasiasten. Sämtliche Prüfungsaufgaben bestimmt — was nicht nachahmenswert — das Ministerium, fürs Deutsche stellt es der Prüfungskommission einige zur Auswahl. Der Ministerialkommissar kann eine erneute Beschlufsfassung über die Beurteilung der Prüfungsarbeiten veranlassen, besitzt aber nicht das Recht, die ihnen erteilten Prädikate selbständig zu ändern. Ungenügende Klassen- und Prüfungsleistungen im Deutschen schliefsen jetzt auch in Bayern von der Zulassung zur mündlichen Prüfung aus. Genügende Gesamtleistungen in allen Lehrfächern gestatten, aber bewirken nicht wie in Preufsen, die Befreiung von der mündlichen Prüfung. Befreiungen für einzelne Gegenstände finden nicht statt. Die mündliche Prüfung umfafst statt der Religionslehre auf den Gymnasien auch das Französische, auf den Realgymnasien auch das Lateinische, stimmt sonst im wesentlichen mit der Einrichtung in Preufsen überein. Ungenügende Leistungen in zwei beliebigen Prüfungsgegenständen sind nicht ausgleichbar, in einem durch gute in einem anderen. Sehr zweckmäfsig ist es, dafs für die Klassen- und für die Reifezeugnisse genau dieselben Prädikate vorgeschrieben sind.

Auch sonst läfst sich vom bayerischen Zeugniswesen lernen. Insbesondere empfiehlt sich die Unterscheidung von Jahreszeugnissen, die den Ertrag des ganzen Schuljahres buchen, und kürzer gehaltenen Zwischenzeugnissen. Letztere werden zu Weihnachten und zu Ostern ausgestellt, der Schlufs des Schuljahres erfolgt Mitte Juli. Um die dann folgenden zwei Monate Ferien sind die bayerischen Amtsgenossen zu beneiden. In solchen Ferien kann man sich erholen und aufserdem auch wissenschaftlich tüchtig arbeiten, bei kürzerer Dauer geht nur das eine oder das andere.

Nicht vollständig durchgeführt, aber erfolgreich in Angriff genommen ist in Bayern die Verdeutschung von Kunstausdrücken der Schule. Censur hat dem Zeugnis, Konferenz dem Lehrerrat, obligatorischer und fakultativer Lehrgegenstand dem Pflicht- und Wahlfach Platz gemacht. Leider ist daneben aber nicht nur die Kalligraphie, der Ordinarius und der Examinand, sondern auch das fürchterliche Gymnasialabsolutorium stehen geblieben.

Eine grofse Verbesserung wäre es, wenn wir im Norden uns der in Österreich, Bayern und Württemberg gebräuchlichen Bezeichnung der Klassenfolge anschliefsen wollten und wir übereinstimmend im Reich die zur Hochschule entlassende Klasse die neunte nennen und von da rückwärts zählen würden. Für die nichtneunklassigen höheren Schulen hätte wie an den bayerischen Realgymnasien diese neunte Klasse ebenfalls die Norm für die Zählung zu bilden, so dafs alle Klassen von gleich hohem Jahreskursus auf allen

höheren Schulen Deutschlands dieselbe Zahl führten. Damit wäre der jetzt hierin herrschenden babylonischen Sprachverwirrung gesteuert und ein neues Kennzeichen für die fortschreitende innere Reichseinheit gewonnen. Der Norden mufs aber hier dem Süden folgen, weil sicherlich niemand die lateinischen Benennungen mit ihren Splitterungen in Ober- und Unter-....a heutzutage gewählt haben würde, am wenigsten angesichts der nunmehr zwischen Ober- und Untersekunda mitten inneliegenden Grenze der Ober- und Unterstufe.

c. Sachsen.

Das Königlich Sächsische Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts hat die endgültige Feststellung einer neuen Lehr- und Prüfungsordnung noch verschoben, weil es erst noch eine vollständigere Klärung der Anschauungen insbesondere mit Rücksicht auf die kürzlich erschienenen preufsischen Lehrpläne abwarten wollte. Es hat sich einstweilen darauf beschränkt, den Rektoren der Gymnasien schriftliche Weisungen betreffs der zunächst vorzunehmenden Abänderungen zugehen zu lassen; an den Realgymnasien und Realschulen bewendet es bis auf weiteres bei den bisher geltenden Bestimmungen. Das Königliche Ministerium hatte die Gewogenheit, uns in den Stand zu setzen und zu ermächtigen, aus den auf die Gymnasialreform bezüglichen Akten in unseren Jb. Mitteilungen zu machen.

Mafsnahmen, wie sie in Preufsen sich notwendig gezeigt haben, um die Schularten zu fördern, welche vornehmlich der Vorbildung für bürgerliche Berufsarten dienen, waren in dem gewerbfleifsigen Sachsen nicht nötig, das neben seinen 17 Gymnasien sich des Besitzes von 10 Realgymnasien und 22 Realschulen erfreut. Als eine Folge der besonderen Rolle, die Militär und Beamtentum in der Entwickelung des preufsischen Staats gespielt haben, ist in Preufsen, namentlich im Osten, weit stärker als anderwärts in Deutschland noch die Neigung verbreitet, die Laufbahnen im Staatsdienst und die Lehranstalten, die zu ihnen den Zugang verschaffen, als die vornehmeren zu betrachten, ein Vorurteil, das zu der vorhandenen Überzahl der Gymnasien und dem Mangel an Realschulen an erster Stelle beigetragen hat. Wo dagegen, wie auch in den grofsen Städten Preufsens, durch die Bedeutung von Handel und Gewerbe ein kräftiger, des eigenen Wertes sich vollkommen bewufster bürgerlicher Geist in der Bevölkerung Eingang gefunden hat, da entstehen auch ohne Schwierigkeit die von den Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens geforderten Schulen.

Ein Bildungsabschlufs nach dem Besuch der UII hat sich für die sächsischen Gymnasien darum als nicht so dringend herausgestellt, weil dort nach Zurücklegung dieser Klasse laut amtlicher Feststellung nur etwa 15 % aller Schüler abzugehen pflegen. Dennoch zeigen sich Ansätze in den Weisungen, die sich in der Richtung einer schärferen Abgrenzung zwischen der Lehraufgabe der Unter- und der Obersekunda bewegen.

Namentlich tritt dies in der Geschichte hervor, wo früher Mittelalter und Reformationszeitalter durch beide Sekunden hindurchliefen, während jetzt der Untersekunda der Abschlufs des Altertums zufällt, nachdem der erste Gang durch die deutsche Geschichte ein ruhigerer geworden ist. Aber auch im Latein findet sich jetzt die ausdrückliche Bestimmung, den Abschlufs der grammatischen Pensen mit UII zu erreichen. Ferner soll im Französischen die Schriftstellerlektüre in der Regel erst mit OII beginnen. Verblieben ist der UII die Einführung in Physik und Chemie, mit der letzteren jetzt auch die Lehre von den Mineralien verbunden worden.

Am Gesamtcharakter der sächsischen Gymnasien etwas zu ändern liegt nicht in der Absicht der Regierung. Sie sollen das Gepräge bewahren, für welches die alten Fürsten- und Landesschulen den Typus bilden. Hiernach behält das Altklassische den Vorrang und tritt ihn nicht an das Deutsche ab. Wie überall, so hat freilich auch in Sachsen das Latein sich den gröfsten Abstrich gefallen lassen müssen, doch übertrifft es noch um etwa 10 Stunden das in Preufsen nunmehr ihm bestimmte Zeitmafs. Griechisch hat nichts verloren. Als Leistung in der Reifeprüfung ist der lateinische Aufsatz gefallen, aber durch ein Skriptum, d. h. eine Hinübersetzung unter Beihülfe von Grammatik und Lexikon, ersetzt worden, woneben das Extemporale, d. h. die Hinübersetzung ohne jede Beihülfe, als zweite schriftliche Prüfungsarbeit im Latein geblieben ist. Im Griechischen ist wie in Preufsen und Bayern eine Herübersetzung an die Stelle der Hinübersetzung bei der Reifeprüfung getreten. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung findet gar nicht statt. Nach wie vor kann ein Ausfall in einem Prüfungsgegenstand, aber nur in einem, nicht anders als durch besonders tüchtige Leistungen entweder in einer der beiden alten Sprachen oder in der Mathematik gedeckt werden. Dem Ciceronianismus wird eine entschiedenere Absage zu teil, die Schreibübungen sollen in beiden alten Sprachen eine Einschränkung erfahren, die Lektüre im bisherigen Umfang erhalten, ja eher noch weiter ausgedehnt werden. Der Beginn des Französischen ist wie in Preufsen von Quinta nach Quarta hinaufgerückt. „Auf das Verstehen des gesprochenen Französisch und das Französischsprechen wird künftig etwas mehr als bisher Wert zu legen, nicht aber der ganze Unterrichtsbetrieb überwiegend unter diesen Gesichtspunkt zu stellen sein, was dem Charakter der Schulgattung nicht entsprechen würde . . .“ Englisch hatten die sächsischen Gymnasien schon bisher als Wahlfach. Der Unterricht in der Geschichte findet sein Ziel mit dem Jahre 1871. Schon daraus, aus der Ausschliefsung unseres heutigen Verfassungszustandes ergiebt sich, was im übrigen durch eine ausdrückliche Erklärung erhärtet wird, dafs man in den mafsgebenden Kreisen Sachsens von der Einführung der zur Männlichkeit heranreifenden Jugend in die Staats- und Gesellschaftszustände Deutschlands und seiner Nachbarn nicht viel wissen will. Man hält es für ausreichend, — was gewifs zunächst anzustreben — wenn die Hauptbegebenheiten und -Persönlichkeiten der Weltgeschichte klar und lebendig erfafst worden

sind. Den Ausgangspunkt in der Geschichte bilden die Sagen des klassischen Altertums, den in der Erdkunde die Heimat. Die Lehraufgabe der höchsten Klasse, die besondere Lehrstunden in der Erdkunde hat, der OIII, besteht sehr zweckmäfsig in dem, was wir mit Alfred Kirchhoff „Allgemeine Erdkunde“ zu nennen pflegen, und macht es wünschenswert, dafs der „Unterricht, soweit thunlich, von naturwissenschaftlich gebildeten Lehrern erteilt wird“. Mathematik und Naturwissenschaft, das wird besonders eingeschärft, sind streng auf Anschauung und Beobachtung zu gründen. Warum dann aber das Zeichnen, als Pflichtfach genommen, sich nur die IV zur VI und V hat dazu erobern können, will uns nicht einleuchten Ebensowenig, warum die Einführung einer dritten Turnstunde nicht angängig gewesen ist. Der Hinweis auf das dann eintretende Erfordernis an neuen Turnhallen träfe doch zunächst für die wärmere Jahreszeit nicht zu, und aufserdem: könnte man in stark in Anspruch genommenen Turnhallen nicht auch vormittags turnen lassen? Auch in Berlin wird zumeist klassenweise geturnt und doch dreistündig auch an den gröfsten Anstalten. Die Leitung der Turnspiele darf den Lehrern auf ihre Stundenzahl in Anrechnung gebracht werden.

Dafs der nachdrücklichste Betrieb der alten Sprachen den Erwerb einer ausreichenden Gewandtheit im freien Gebrauch der Muttersprache nicht zur Folge gehabt hat, bestätigen die neuen Weisungen und erörtern eingehend die Mittel zur Abhülfe. Allen hierbei voran an Wert und Tragweite steht der in den preufsischen Lehrplänen bereits verwirklichte und vom sächsischen Ministerium sorgsamer Erwägung anempfohlene Gedanke, kleinere deutsche Aufsätze im Bereich aller dazu geeigneten Lehrfächer unter Leitung der betreffenden Fachlehrer schreiben zu lassen. Mit Entschiedenheit durchgeführt, böte dies das wirksamste Mittel zur Förderung der Kunst zu denken und zu reden – und zur Verabschiedung des Formalismus für immer.

d. Württemberg.

Württemberg ist in der Verfassung seiner Gelehrtenschulen das Mecklenburg unter den deutschen Bundesstaaten gewesen, den einen das gelobte Land der altehrwürdigen Macht des Latein, den anderen ein in die Gegenwart verirrtes Stück Mittelalter.

Bisher erteilte man an württembergischen Gymnasien wöchentlich $102\frac{1}{2}$ Stunden Latein, verteilt auf 10 Klassen, in deren unterste die Knaben mit dem achten Lebensjahre eintreten. Die von der Regierung im November 1891 befragten Gymnasialrektoren und die Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen haben eine Herabminderung der Stundenzahl für zulässig erklärt. Nach Abzug von mehr als 20 Stunden beträgt sie nunmehr immer noch 81. Ausdrücklich wird in dem neuen Lehrplan vom 16. Februar 1891, dessen Grundzüge durch eine Entschliefsung des Königs vom 16. Dezember 1890 festgestellt worden waren,

das Latein „auch fernerhin“ als „Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts“ bezeichnet. Die Art, wie die 102½ Stunden im Unterrichtsbetrieb mehrfach verwendet worden sind, findet in den Ausführungen zum neuen Lehrplan ernstlichen Tadel. „Gegenüber dem Unterrichtsbetrieb aber, der noch da und dort, sogar an Oberklassen, in einseitiger Weise auf die grammatische und stilistische Schulung den Hauptwert legt und den Schriftsteller nur als Substrat für Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Komposition behandelt, mufs mit aller Entschiedenheit darauf hingewiesen werden, dafs im Lateinischen und in analoger Weise auch im Griechischen die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zur Lektüre zu setzen ist.“ An den Oberklassen insbesondere habe die Komposition gegen die Exposition zurückzutreten. „Es liegt beim Unterricht im Lateinischen und Griechischen die Gefahr sehr nahe, namentlich auch bei jüngeren strebsamen Lehrern, dafs sie ihre Schüler unter dem Gesichtspunkt der Heranbildung zu philologischen Lehrern behandeln, während es sich doch nur um die Vermittlung und Mitteilung der klassischen Bildungselemente und die Erschliefsung des antiken Geisteslebens handelt. Hierzu aber dient vor allem eine anregende, geschmackvolle, Inhalt und Form gleichmäfsig berücksichtigende, möglichst ausgiebige, der Bildungsstufe der Schüler angemessene Behandlung der Schriftsteller. Zu vermeiden sind hierbei alle nicht unmittelbar zum Verständnis des Textes erforderlichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen, besonders aber das zeitraubende, geisttötende, die Handschriften verderbende Diktieren von Anmerkungen und Übersetzungen.“ Man merkt, das Ministerium hat ein gewisses Grauen angewandelt vor diesem durch die Stundenfülle genährten furor philologicus. Ob es aber trotz aller trefflichen Vermahnungen wesentlich besser werden wird, solange, wie von neuem angeordnet, die Komposition bis zur obersten Klasse hinauf erhalten bleibt, mufs erst abgewartet werden.

Ganz besonders mafsgebend für die erfolgte Beschränkung des Latein und die bessere Ausstattung des Deutschen sind die hinsichtlich der „Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache“ „bei den Abiturientenprüfungen gemachten Erfahrungen“ gewesen. Bei 102½ lateinischen Stunden kein besonders glänzendes Zeugnis wahrlich für die allbildende Kraft des Latein! Von den Schultern der Sieben- bis Achtjährigen ist nunmehr das Latein genommen und wird fortan erst den Stolz der Acht- bis Neunjährigen bilden, dafür erhalten jene jetzt 8 statt bisher 3 Stunden Deutsch, auch erweiterten Rechen- und Schreibunterricht. Tributär ist Deutsch in der untersten Gymnasialklasse aber doch dem Latein geblieben, indem daselbst „die Terminologie der lateinischen Formenlehre als Vorbereitung für den Lateinunterricht“ einzuüben ist. Philosophische Propädeutik mit eigenen Stunden hat sich hier allein im Schwabenlande, dem fruchtbarsten in der Hervorbringung unserer tiefsinnigsten Denker, erhalten. Griechisch ist unter kleiner Einbufse seiner Stundenzahl eine Klasse weiter hinauf verlegt

(= preufs. UIII), Französisch, etwas verstärkt, eine Klasse weiter unten angesetzt worden (= preufs. IV). Erheblich gewonnen haben Naturwissenschaft und Zeichnen, erstere war bisher vom 3. bis zum 8. Jahreskursus gänzlich unvertreten, während sie fortan nur im 5. und 6. fehlen wird; letzteres ist jetzt erst allgemein Pflichtfach geworden und zwar vom 4. bis zum 6. Jahreskursus. Die sehr gut bedachte Geographie, in Kl. II mit Heimatkunde beginnend, verfügt bis Kl. VIII einschliefslich über eigene Lehrstunden, umfafst auch mathematische Geographie und Allgemeine Erdkunde. Geturnt wird in 2 Wochenstunden von Klasse III bis X.

Der neue Lehrplan hat zugleich auch für die Lyceen bis Klasse VIII einschliefslich Gültigkeit. Für die Lateinschulen sind dem neuen Gymnasiallehrplan entsprechende Abänderungsbestimmungen getroffen worden.

Da in Württemberg die Zahl der Realschüler gröfser ist, als die der Zöglinge der Gelehrtenschulen und aufserdem die dortigen Realgymnasien auch den Zugang zum höheren Verwaltungsdienst erschliefsen, so kann man es begreifen, wenn auch Württemberg wie Sachsen sich auf eine Gymnasialreform beschränkt hat.

B. Ausland.

Österreich. Mittels Erlasses vom 30. September 1891 verfügte der Minister für Kultus und Unterricht unter Bezeichnung der Lektüre als „Hauptaufgabe des philologischen Unterrichts in den oberen Klassen“ den Wegfall der lateinischen und griechischen Hausarbeiten im Obergymnasium und setzte einschliefslich einer Herübersetzung aus beiden alten Sprachen die Zahl der Kompositionen für jede Oberklasse im Lateinischen auf fünf, im Griechischen auf vier im Semester fest.

Ein Ministerialerlafs aus dem Vorjahre hatte die Anzahl der schriftlichen Arbeiten an den Realschulen herabgemindert und, unter Abstandnahme von Aufsätzen, als Zielleistungen im schriftlichen Gebrauch des Französischen Inhaltsangaben, Übertragung erzählender Gedichte in Prosa und Briefe genannt.

Ungarn hat sein Mittelschulgesetz von 1883 im Sinne der Erklärung des Griechischen zum Wahlfach abgeändert. § 1. Die §§ 3 und 5 des Gesetzartikels 1883 XXX werden dahin abgeändert, dafs die „griechische Sprache und Litteratur“ für Gymnasialschüler, welche an dem betreffenden Gymnasium einen durch den Lehrplan vorgeschriebenen, ordentlichen Unterricht in den im § 2 dieses Gesetzes bezeichneten Lehrgegenständen erhalten, keinen obligaten Lehrgegenstand bildet. § 2. Die Lehrgegenstände, in welchen laut § 1 Gymnasialschüler anstatt der „griechischen Sprache und Litteratur“ einen ordentlichen Unterricht erhalten, sind die nachfolgenden: a) eingehenderer Unterricht in der ungarischen Litteratur, in Verbindung mit dem Studium der Werke der griechischen Klassiker

in ungarischer Übersetzung; Grundlinien der griechischen Litteratur- und Kulturgeschichte. b) Zeichnen (mit Elementen des Geometrischen sowie des Freihandzeichnens). § 5. Nichtgriechen dürfen zu der theologischen Fakultät der Universitäten und sonstiger Hochschulen, sowie zu den sprachwissenschaftlichen, philosophischen und geschichtlichen Abteilungen derselben (die entsprechende Abteilung der Mittelschulprofessoren-Bildungsanstalt mit einbegriffen) ohne Ableistung einer Ergänzungsprüfung in „griechischer Sprache und Litteratur" nicht zugelassen werden.

Schweiz. Die gesamte Schulgesetzgebung der Schweiz aus den Jahren 1889 und 1890 findet sich wieder in Grobs *Jahrbuch* vereinigt. Wir machen daraus besonders aufmerksam auf 1. den „Unterrichtsplan für die Sekundar- und Mittelschulen des Kantons Bern" vom 8. Februar 1889, dessen § 1 lautet: „Jeder Schüler soll auf Begehren der Eltern oder ihrer Vertreter vom Griechischen dispensiert werden. In diesem Falle ist der Schüler gehalten, andere Fächer in entsprechender Stundenzahl zu nehmen." 2. Die Ordnungen für die Reifeprüfungen a) an der St. Gallischen Kantonsschule vom 1. März 1889 (Griechisch Wahlfach); b) in Basel vom 22. Februar 1890 (Griechisch für künftige Mediziner Wahlfach); c) am Lyceum in Luzern vom 11. April 1890 (Griechisch Wahlfach); in Wallis vom 13. Juni 1890 (Griechisch Pflichtfach). 3. Die Statuten für die Studierenden an der Hochschule Zürich vom 29. August 1889; den Stundenplan für die Studierenden des Lehramts an der Hochschule Bern vom 1. Juni 1889; die Statuten der Universität Lausanne vom 10. Mai 1890 und vom 19. Juli 1890; die Statuten der Universität Freiburg in der Schweiz vom Jahre 1890.

Von hervorragend praktischer Bedeutung für unsere Wehrverfassung in Deutschland kann die genauere Beachtung der in der Schweiz wie in Schweden betriebenen „Waffenübungen" der Jugend sich erweisen. Ein neuer ausführlicher „Lehrplan für die Waffenübungen an der Kantonsschule in Zürich" ist mittels Erlasses des Erziehungsrates vom 5. November 1890 veröffentlicht worden. § 2. Der (obligatorische) Unterricht erstreckt sich auf Soldatenschule (= Exerzieren), Gewehrkenntnis, Schiefstheorie, Schiefsen, Kartenlesen und Terrainlehre, und Ausmärsche. Die Schüler des II. und III. Kurses erhalten das schweiz. Ordonnanzgewehr, diejenigen des I. Kurses den Eisenstab und die Armbrust. § 6. Während in den zweiwöchentlichen Turnstunden insbesondere auf die Entwickelung der körperlichen Kräfte und Anlagen der Schüler, auf die Steigerung des Mutes, der Ausdauer, der Gewandtheit und Besonnenheit Rücksicht genommen werden soll, sollen die militärischen Übungen eine Vorschule für den späteren Wehrdienst sein. Es ist daher auf exakte militärische Ausführung derselben hinzuarbeiten. — Vgl. die Kadettenordnung für die thurgauische Kantonsschule vom 22. März 1889.

Gelänge es, in Deutschland solche Jugend-Waffenübungen an allen Schulen zur Einführung zu bringen, so könnten wir statt der zwei-

jährigen die zweimonatliche Dienstzeit anstreben. An Personal zur Leitung der Waffenübungen mangelt es bei uns nicht, es ist in den Personen der Offiziere a. D., sowie der ausgedienten Unteroffiziere reichlich vorhanden.

Mitteilungen und Betrachtungen über *Das höhere Schulwesen im Auslande während der letzten 20 Jahre* hat W. Krumme geliefert.

3. Meinungsäufserungen.

A. Körperschaften.

Die Kundgebungen zwischen der Dezemberkonferenz und dem Erscheinen der neuen preufsischen Lehrpläne teilen sich in die, zumeist von Schulmännern erlassenen, Erklärungen zu Gunsten des humanistischen Gymnasiums, die Gesuche von Städten, betreffs Erhaltung der Realgymnasien, die Stellungnahme der Vertreter des Bau- und Ingenieurfachs zu den Berechtigungen der Oberrealschulen, und die vom Verein für Schulreform und von Städten gemachten Eingaben bezüglich der Schaffung einer einheitlichen Unterstufe.

Der Ersten Generalversammlung des am 15. Dezember 1890 in Berlin begründeten Gymnasialvereins zur Wahrung der humanistischen Schulbildung, die am Tage vor dem Beginn der 41. Philologenversammlung Pfingsten 1891 zu München unter Zellers Vorsitz abgehalten wurde, wohnten von den rund 2500 Mitgliedern etwa 200 bei. Uhlig hielt den Vortrag über die gegenwärtige Lage der Vereinssache, Beschlüsse wurden nicht gefafst.

Der schulpolitische Schwerpunkt der Philologenversammlung zu München lag in der Ersten unter Schraders Leitung abgehaltenen Sitzung der Pädagogischen Sektion, in welcher Oskar Jäger einen Vortrag hielt über *Vergängliches und Bleibendes am humanistischen Gymnasium*. Von den 750 Teilnehmern des Philologentages hatten sich 172 für die Pädagogische Sektion eingezeichnet. Der Leitgedanke der vom Vortragenden aufgestellten Thesen kam in der ersten zu seinem entschiedensten Ausdruck: „Das humanistische Gymnasium kann seine Aufgabe als Vorbereitungsanstalt für akademische Studien nur dann lösen, wenn in seinem Lehrplan ein centraler Unterrichtsgegenstand, auf allen Klassenstufen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist.“ Es befremdet, dafs der Vortragende das von ihm unter dem „centralen Unterrichtsgegenstand“ gemeinte Latein hier so wenig wie in den folgenden Thesen ausdrücklich als solches genannt hat. Da für die Sitzung wegen der darauf folgenden Vollversammlung nur knapp zwei Stunden Zeit zur Verfügung standen, konnten in der an den Vortrag sich anschliefsenden Diskussion nicht alle in der Sektion vertretenen Richtungen zum Wort gelangen. Entgegen einem deshalb von Hornemann gestellten Vertagungsantrage fand am Schlufs der Sitzung eine Abstimmung über die Grund-

gedanken der Jägerschen Thesen im allgemeinen statt, welche die Zustimmung der grofsen Mehrheit ergab.

Eine grofse Zahl von preufsischen Städten bezw. Schulkuratorien, Berlin voran, haben sich an den Minister gewandt, um die Erhaltung ihrer Realgymnasien zu erwirken. Die gröfste Gefahr, welche die Unterdrückung der in ihrer Lebens- und Anziehungskraft erprobten Realgymnasien nach sich ziehe, sei die schroffe Scheidung, die damit zwischen Gymnasium und Realschule einträte, eine Scheidung, die den Übergang von der einen zur anderen Schulart erschwere und kastenartig getrennte Standesschulen schaffe. Die infolge der hierauf ergangenen ungünstigen Antwort des Ministers von Gofsler verstärkten Befürchtungen wegen des Schicksals der Realgymnasien wurden durch die Erklärungen seines Nachfolgers, des Grafen von Zedlitz-Trützschler, gemindert und sind dann durch die neuen Lehrpläne zerstreut worden.

Übereinstimmend haben sich die Vereinigungen der deutschen Architekten und Ingenieure — die 32. Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure, die 128. Hauptversammlung des sächsischen Ingenieur- und Architekten-Vereins, die Vereinigung Mecklenburgischer Architekten und Ingenieure — dahin ausgesprochen, dafs sie für ihren Stand dieselbe allgemein wissenschaftliche Vorbildung für notwendig erachten, die von den anderen akademisch gebildeten Ständen verlangt wird, und trotz der Unzulänglichkeit der vom Gymnasium für ihren Stand gewährten Vorbildung ihm und dem Realgymnasium vor der Oberrealschule den Vorzug geben, am liebsten aber einen einheitlichen Unterbau sehen würden. Auch der Berliner Architekten-Verein erklärte sich gegen die der Oberrealschule für das Bau- und Ingenieurfach wieder zurückzugebenden Berechtigungen.

Eine im Sinne seines Programms von dem Verein für Schulreform an das Haus der Abgeordneten gerichtete Petition ist von der Unterrichts-Kommision desselben als Material für eine künftige Unterrichts-Gesetzgebung der Regierung überwiesen worden.

Auf Anregung des Oberbürgermeisters Reuscher-Brandenburg haben sich 70 preufsische Städte, meist solche mit nur Einer höheren Schule, in einer Immediateingabe mit der Bitte an den Kaiser gewandt, die Errichtung eines für alle höheren Schulen gemeinsamen sechsklassigen Unterbaus ihnen gestatten zu wollen.

B. Einzelstimmen.

Es liegt eine Reihe bedeutsamer Schriften vor, die zusammen eine ziemlich vollständige Skala der verschiedenen Anschauungen über die Reform der Lehrverfassung bilden.

Auch wenn man Otto Willmanns transscendentale Auffassung von der „objektiven Giltigkeit der Ideen“ nicht teilt, darin wird man ihm vollkommen recht geben müssen, dafs nur eine ideale Gesinnung „dem sozialen Probleme gewachsen“ ist. Auf keinen allzu grofsen Kreis von

Gesinnungsgenossen unter den Gebildeten Deutschlands darf er jedoch rechnen, wenn er die Erzeugung des Idealismus auf dem Wege des antik mittelalterlichen Systems des trivium und quadrivium sucht und in dem das Antike mit dem Christlichen verschmelzenden „Basilikenstil“ das reinste Symbol für sein Bildungsideal erblickt. „Dafs neben dem Altertum und Christentum auch das Volkstum darin seine Stelle findet, bringt dessen geistesverwandter Charakter mit sich, aber auch Geschichte, Weltkunde, Naturkunde und andere moderne Disciplinen widerstreben keineswegs der Assimilation und der organischen Einfügung in den ehrwürdigen Bau.“

Nicht so idealistisch wie Willmann ist Heinrich von Treitschke gesinnt, bleibt aber mit seinen Gedanken über die Schule ganz im akademischen Gesichtskreise. „Die Gymnasien haben lediglich den Universitäten in die Hände zu arbeiten.“ „Sie verüben dagegen (thatsächlich) durch ihren allzu mannigfaltigen realistischen Unterricht beständig Eingriffe in das rechtmäfsige Gebiet der philosophischen Fakultäten.“ Die klassischen Sprachen sollen den Vorrang auf dem Gymnasium behaupten, neben ihnen nur noch Mathematik und der deutsche Aufsatz als Hauptstücke behandelt werden, alles andere ist „Beiwerk, das teils beschnitten, teils beseitigt werden kann“. Denn die Gymnasien sollen nur eine formale Vorbildung geben, den wissenschaftlichen Bildungsinhalt bietet die Universität. Aber beziehen denn, so mufs man demgegenüber fragen, alle Gymnasiasten die Universität, hören alle Studenten geschichtliche und naturwissenschaftliche Vorlesungen, und die einige hören für die Zwecke ihrer Allgemeinbildung, würden sie den rechten Gewinn davon haben, ohne dafs das Gymnasium zuvor einen tüchtigen Grund in Geschichte und Naturwissenschaft gelegt hätte? So schroff altsächsisch wie 1883 ist Treitschkes Haltung 1890 nicht mehr. In dem Nachwort von 1890 liest man: „In allen unseren Parlamenten und Vereinen treten Männer von ganz verschiedenem Bildungsgange einander als Ebenbürtige, mit vollem Verständnis gegenüber, und niemand denkt auch nur an die Frage, auf welcher Schulbank die Redner wohl einst gesessen hätten.“ Trotz dieser Thatsache jedoch und des Geständnisses, dafs die schwerste Schädigung den „Gelehrtenschulen“ durch das „sichtliche Erlahmen des klassischen Unterrichts selbst“, zugeführt worden ist, hält T. daran fest, vom Unterricht in den klassischen Sprachen und seiner Wiederbelebung hänge die ganze Zukunft unserer Gymnasien ab. Ja, der Gymnasien als „Gelehrtenschulen“ im alten Sinne! Für die Gymnasien dagegen als allgemeine höhere Bildungsanstalten unserer Zeit hängt die Zukunft davon ab, dafs wir die Jugend in richtiger Weise hinausführen dahin, wo schöne grüne Weide ist, auf den Schauplatz unseres deutschen Volkslebens. Es ist Treitschke ähnlich ergangen wie einst Friedrich dem Grofsen. Gebunden durch die in der Jugend empfangene Bildungsnorm und in Anspruch genommen durch ihr grofses Lebenswerk, haben beide, der eine in der Litteratur, der andere im Jugendunterricht, die Umwandlung im

deutschen Bildungswesen nicht wahrgenommen, die gerade durch die von ihnen selbst hervorragend beförderte reichere Entfaltung des deutschen Volksgeistes sich vollzogen hatte.

Auch Theobald Ziegler, der Strafsburger Professor der Philosophie und Pädagogik, führt sich uns als strenger Althumanist vor. Im Unterricht, nicht in der Erziehung, liegt ihm die eigentliche Aufgabe der Schule. „Und selbstverständlich gebührt hierbei demjenigen Fache der Vortritt, das in der Reformbewegung das am meisten angefochtene ist — dem Unterricht in den klassischen Sprachen.“ Mit dem Auge der Jugendliebe blickt er auf die altwürttembergische Gelehrtenschule, doch hat der ehemalige Schulmann die Praxis genug kennen gelernt, um zu wissen, dafs es mit dem Lateinsprechen und -Schreiben nicht mehr wie früher bleiben kann. Und das Griechisch hält er nicht darum für unentbehrlich, weil die römische Kultur auf der griechischen ruht, sondern des inneren Wertes halber, den die Denkmäler des griechischen Geistes besitzen; auch bedürften keineswegs alle Hochgebildeten des Griechischen. Ärzte, selbst Gerichts- und Verwaltungsbeamte — nur nicht allzuviele — mit Realgymnasialbildung würden ihm neben solchen mit Gymnasialbildung ganz willkommen sein. Genug, wenn ein gröfserer Teil der Hochgebildeten des Griechischen mächtig ist. Also Verschiedenheit der Schulen, auf dem Gymnasium aber keine Schmälerung von Latein und Griechisch. Deutsch und Geschichte scheinen keine Hauptfächer in seiner Lehrthätigkeit an der Schule gewesen zu sein. Auf eine nähere Bekanntschaft mit der „Hamburgischen Dramaturgie“ weist es jedenfalls nicht hin, wenn er dem Schüler sagen will: „Du sollst mit Lessing das Brett da bohren lernen, wo es am dicksten ist“, während Lessing, H. D. Stück 46, sich gerade umgekehrt auf das Sprichwort beruft: „Bohre das Brett, wo es am dünnsten ist.“ Auch hat es nur den Wert einer demonstratio ad hominem, wenn er seine Studenten gegen „Mehr Deutsch für Latein“ damit einzunehmen sucht, dafs er sie fragt: „Erinnern Sie sich vielleicht noch recht lebhaft einer deutschen Grammatikstunde aus ihrer Schulzeit?“ Überdies, welch gefährliche Frage im Munde eines Althumanisten! Denn wie steht's vielleicht bei seinen Zuhörern mit der Erinnerung an die so viel zahlreicheren lateinischen und griechischen Grammatikstunden? Einigen wir uns also lieber dahin, dafs eine etwaige Erinnerung von Studenten an irgendwelche langweilige Grammatikstunden ebensowenig für und wider Deutsch als für und wider Latein und Griechisch etwas beweist. In der Geschichte vermag Z. nur ein Nebenfach zu sehen, „ein Fach von vorwiegender Receptivität seitens des Schülers; er nimmt das Dargebotene und Mitgeteilte gläubig auf und hält es mit dem Gedächtnis fest.“ Wenig stimmt es mit dieser altmodischen Anschauung überein, wenn er aus dem Grunde es verwirft, die Geschichtserzählungen in Sexta von der Gegenwart ausgehen zu lassen, weil „damit das Wertvollste am Geschichtsunterricht, der Pragmatismus desselben, völlig zerstört wird“. Mit dem Pragmatismus in Sexta wird's überhaupt seine guten Wege behalten müssen,

aber für uns genügt hier, dafs Z. den Pragmatismus für „das Wertvollste am Geschichtsunterricht“ erklärt. Liegt nun in Wirklichkeit auch nicht der ganze und volle Wert des Geschichtsunterrichts im Pragmatismus beschlossen, bezieht sich der Begriff des Pragmatischen vielmehr nur auf die innere Form der Behandlung und kann daher nicht zur Bestimmung des aus dem Geschichtsunterricht sich ergebenden Bildungswertes ausreichen, so heifst doch pragmatisch die geschichtlichen Dinge behandeln, sie in ihrem Kausalzusammenhange betrachten. Wenn aber der Schüler in einem wohlgeleiteten Geschichtsunterricht beständig zum Nachdenken über die Ursachen und Wirkungen der Ereignisse und Zustände, über die Beweggründe der handelnden Personen und die Folgen ihres Handelns angehalten und den reiferen Schülern Gelegenheit geboten wird, die Antwort auf das Warum selbst zu finden und je nach dem jedesmal vorgezeichneten Gesichtspunkt die Thatsachen zu innerlich zusammenhängenden Entwicklungsreihen neu zu verbinden, wie kann man da noch sagen: „Der Geschichte gegenüber kann sich der Schüler immer nur rezeptiv und passiv verhalten.“ Man kann es nur, wenn man wie Z. keinen anderen Gegensatz zur Rezeptivität und Passivität hierin kennt, als die Erforschung der Thatsachen aus den Quellen. Mit den erforschten Thatsachen hat der Historiker aber noch nichts anderes als die Bausteine: nun erst beginnt die Arbeit des Baumeisters. Nein, nicht an der Quellenforschung, einer Aufgabe der Fachmänner, wollen wir die Schüler beteiligen, wohl aber den wissenschaftlich-künstlerischen Schattenrifs von dem majestätischen Bau der Weltgeschichte ihnen vor Augen stellen zu denkender Betrachtung und zur Heranbildung ihres eigenen geschichtlichen Darstellungsvermögens. Und dazu bedarf der Geschichtsunterricht eines recht ausgiebigen Zeitmafses. Die „Abschlufsprüfung“ findet Z.'s Beifall nicht; was er als „civilistischer Laie“ dafür setzen will, ist — die Entscheidung des Compagniechefs über ein oder drei Jahre Dienstzeit! Die Reifeprüfung möchte er besonders durch Anordnung von 7 schriftlichen Arbeiten, darunter 2 lateinische und 2 griechische „erleichtern“. Würdiges schulmännisches Empfinden bekundet Z. in seinen Ausführungen über die Ansprüche, die an den Lehrerstand und von ihm zu stellen sind. Die unglücklichen 8—10 Tertianer aber als Experimentierobjekte auf ein Jahr für die Mitglieder des Universitätsseminars können wir ihm unmöglich bewilligen.

F. Hornemann hat in einer Rückschau auf die Dezemberkonferenz, deren Mitglied er war, seine Gedanken über die Grundverfassung der Schulen, die Lehrerbildung und den Lehrgang in der an ihm bekannten streng wissenschaftlichen Art der Erörterung eingehend dargelegt. Auf seine Würdigung der allgemein sozialen Bedeutung der Schulfrage hat Willmann einen starken Einflufs ausgeübt. H.'s Forderung einer höheren Einheitsschule leitet sich von der Auffassung ab, dafs Universität und Technische Hochschule ihrerseits der Vereinigung zu einer Gesamthochschule entgegengehen. Die Ausstattung des Lehrplans der höheren Schule, des Gymnasiums, werde bedingt einerseits durch seine Aufgabe,

auf wissenschaftliche Studien vorzubereiten, und andererseits durch den gesamten Bildungsstand einer Zeit. Neben den Gymnasien bleibe nur noch für sechsklassige Realschulen Platz. Der Übertritt von einer Realschule zum Gymnasium ist durch Anbau einer „Selekta", d. h. von gymnasialen Nebenklassen von U III bis O II, zu vermitteln. Der Freiwilligenschein wird auf der Realschule durch die Schlufsprüfung, auf der „Selekta" und den neunklassigen Anstalten aber erst durch eine Abschlufsprüfung nach Zurücklegung der O II erworben. An die Stelle der Reifeprüfung tritt ein vom Lehrerrat ausgestelltes Reifezeugnis. Für die pädagogische Ausbildung der Lehrer verlangt auch H. neben den Gymnasialseminaren eigene pädagogische Professuren, fafst jedoch im Zusammenhang mit seinem Organisationsentwurf für eine Gesamtschule sogar die Begründung einer eigenen pädagogischen Fakultät ins Auge. Nun, darüber würde also erst verhandelt zu werden brauchen, wenn die Gesamthochschule näher in Sicht rückt. Dem Lehrgang des Gymnasiums wünscht H. Einheit zu verleihen, dadurch dafs der geschichtliche Entwickelungsgang die alles tragende Wirbelsäule wird, Vereinfachung durch die Beschränkung auf das für den Gang der Kultur Bedeutsamste, und innere Wärme durch die Verbindung von allem mit der Heimat und dem Vaterland. Auch sonst finden sich über die Erziehungskunst in H.'s Schrift viele schöne Stellen, wie denn überhaupt das, was er über die Beschaffenheit des inneren Schulbetriebs sagt, auf vielseitigere und reichere Anerkennung rechnen darf, als des Verf.'s schulpolitische Wünsche dazu Aussicht haben.

Auch Otto Schröder, Professor am Königl. Joachimsthal zu Berlin, der geschätzte Verfasser des Büchleins „Vom papiernen Stil", verlangt, wie nicht anders zu erwarten, von der Schule die gebührende Hochachtung des Deutsch-Volkstümlichen — „ein Gymnasium, das sich lediglich auf Latein und Mathematik zuspitzte, verdiente wohl eher den Namen einer Raffinier- als einer Erziehungsanstalt". „Glänzende Lateinleistungen sind mit völliger Hohlheit sehr wohl verträglich." Der Kern der kaiserlichen Ansprache bei Eröffnung der Dezemberkonferenz sei der sehr begründete „Aufruf an die Gymnasien, über den Rahmen der blofsen Gelehrtenschulen hinauszugehen". Nicht den Philologen, sondern den charaktervollen Menschen und warmherzigen Volksfreund soll die Schule heranbilden. Um aber Charaktere zu erziehen, mufs sie selbst „ein eigenes Leben, einen eigenen Charakter haben". Kurz und treffend bezeichnet S. das, woran er bei Schulen von verschiedenem Charakter denkt, beispielsweise mit Boeckh-, Mommsen-, Grimm-, Helmholtz-, Siemensschule. Auf allen aber mufs „der Herzschlag jedes Unterrichts deutsch sein und Deutsch im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts stehen", was sich hauptsächlich dadurch erreichen lasse, dafs jedes Unterrichtsfach seinen deutschen Aufsatz hat. S.'s persönliche Vorliebe ist der Boeckhschule zugewandt, auf der er schon in U II das Latein zu einem gewissen Abschlufs gebracht sehen will, um auf der Oberstufe breiteren Raum für das Griechische zu gewinnen. Im übrigen steht S. schulpolitisch auf dem

Boden des Einheitsschulvereins. Die „Abschlufsprüfung“ findet seine Billigung.

A. Ohlert kommt zu dem Ergebnis: „Die schwierigen Aufgaben des modernen Kulturlebens und das nationale Empfinden fordern, dafs der Unterricht in dem modernen Geistesleben und in der Entwickelungsgeschichte des deutschen Volks seinen Mittelpunkt suche. Die antike Welt kommt für den Unterricht lediglich vom historischen Gesichtspunkte aus in Betracht.“ Dies Ergebnis stützt sich auf eine umfängliche Betrachtung der neueren Kulturfortschritte und eine sehr eingehende Untersuchung der Frage, wieweit Latein und Griechisch im stande sind, logisch zu bilden und im Gebrauch der Muttersprache zu vervollkommnen. So richtig die O. in letzterer Beziehung leitenden Grundanschauungen sind, dafs der Volksgeist vornehmlich unbewufst die Sprache schaffe und jede Sprache ihren eigenen volkstümlichen Geist besitze, so kann man doch den Verf. von Übertreibungen nicht freisprechen, wie sie so leicht aus der Bekämpfung gegnerischer Übertreibungen entspringen. Schafft auch der Sprachgeist eines Volkes vornehmlich unbewufst, so schafft er doch gemäfs den dem Menschen innewohnenden Denkgesetzen und ist die Sprache daher ein Archiv für diese. Und besitzt auch der lateinische Unterricht kein alleiniges Patent auf die Gewöhnung an wissenschaftliche Arbeit, so hat er doch recht vielen Leuten hierfür gute Dienste geleistet. Gute Herübersetzungen aus dem Latein gehören gewifs nicht zu dessen schädlichen Einflüssen auf das Deutsche. Den lateinischen Unterricht will O. ganz verbannen, den griechischen beibehalten.

Gymnasialdirektor a. D. J. Mand bietet in gedrungener Kürze die Überzeugungen, die er sich in fünfunddreifsigjähriger Schulthätigkeit über die Reformfrage gebildet hat. „Ich habe niemals bei den Philologen einen besonderen Idealismus, eine besondere Humanität entdecken können, die meisten, die ich kennen gelernt habe, haben sich von Angehörigen anderer Stände, die einen anderen Bildungsweg gegangen waren, in jener Hinsicht durchaus nicht unterschieden.“ Schulorganisatorisch tritt er ein für: 1. die allgemeine Volksschule für jedes Kind bis zum vollendeten 10. Lebensjahre; 2. eine Einheits-Mittelschule vom 10. bis zum 16. Jahre; 3. eine Universitätsvorschule, gesondert: a) in eine philologisch-historische und b) in eine mathematisch-naturwissenschaftliche Schule, beide mit zweijährigem Kursus. Die Richtung seiner Anforderungen an den Unterricht geht auf die Berücksichtigung der Ansprüche des Lebens von dessen idealer und praktischer Seite her.

Was die Höhere Bürgerschule für unser Volksleben bedeutet und was zu ihrer Förderung notwendig geschehen mufs, führt L. Viereck diesmal in erweiterter Form vollständig und beweiskräftig aus. Er sieht in ihr die künftige Einheits-Mittelschule.

Wie in der Diaspora die wahren Bedürfnisse des kirchlichen Lebens oft viel klarer erkannt werden, so liest es sich wie eine prophetische Verkündigung auf den 1890 in Preufsen thatsächlich vollzogenen Wandel

in der Schulfrage, was Pastor und Oberlehrer von Tilling 1881 in Riga über die Erfordernisse der Gymnasialreform geschrieben und jetzt von neuem veröffentlicht hat.

Aus Hessen und aus Österreich, dort von Orbilius Plagosus, hier von Alois Höfler, sind Zustimmungen zum Ziel des neuen Schulkurses in Preufsen erfolgt, Zustimmungen auf Grund der daheim bei ihnen schon länger bewährten Einrichtungen, der Schillerschen in Giefsen und des Bonitz-Exnerschen Organisations-Entwurfs in Österreich.

Auf eine vom ärztlichen Standpunkt an den Grundsätzen der bayerischen Reform unternommene Kritik L. Löwenfelds, der namentlich eine noch gröfsere Verminderung der Hausarbeit für notwendig erachtete, antwortet das ärztliche Mitglied des Obersten Schulrats, Geheimrat von Kerschensteiner, mit einer Verteidigung der unter seiner Mitwirkung beschlossenen Neuordnungen.

Was E. Müller an Stelle der jetzigen preufsischen Landwirtschaftsschulen setzen will: den Erwerb der allgemeinen Vorbildung auf einer beliebigen höheren Schule, „die Aneignung der fachlichen Bildung dagegen in besonders einzurichtenden einjährigen Fachkursen, und zwar erst nach mehrjähriger Thätigkeit in der Praxis, mindestens nach absolvierter Lehrzeit,“ liegt, soweit das Verhältnis von Vor- und Fachbildung in Betracht kommt, im Gedankenzuge der nach dieser Schrift erschienenen neuen „Lehrpläne“.

Wenn A. Vogel der Mittelschule für den mittleren Bürgerstand eine weitere Verbreitung dadurch zu geben wünscht, dafs ihr an Orten, wo es erforderlich, Klassen einer Höheren Bürgerschule angegliedert werden, so möchte doch zu erwägen sein, ob es nicht das Einfachere bleibt, der Volksschule nach Bedarf Mittelschulklassen anzufügen.

II. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

Unsere nationale Erziehung, von einem Oberdeutschen, stammt aus demselben Gedankenkreise wie „Rembrandt als Erzieher“. Gegen diesen wendet sich der „Oberdeutsche“ vornehmlich nur insofern, als der Rembrandtist ihm Norddeutsches gegen Süddeutsches viel zu stark herausstreicht. Am meisten fühlt der Verfasser für die Ausbildung seiner Anschauungen sich Paul de Lagarde verpflichtet. Das Ganze seiner Leistung macht den Eindruck des Gärungsprozesses eines edlen Mostes. In das Ringen der deutschen Volksseele nach neuen Gestaltungen sind wahre und tiefe Blicke gethan, aber vieles in den Urteilen bleibt seltsam und widerspruchsvoll. Ein unruhig drängender mystischer Zug läfst reine Befriedigung an den Ausführungen des Verf. nicht aufkommen. Es fehlt ihm bei allem

Geist die volle Seelenklarheit, die allein den Worten den Stempel innerer Wahrheit zu verleihen vermag. Der römisch-jüdische Geist ist seiner Überzeugung nach der Krebsschaden des deutschen Volkstums. Nur unter Führung des germanischen Heerkönigtums kann das deutsche Volk davon befreit werden. Der Geldgeschäftsverkehr ist zu verstaatlichen. Die Arbeiter müssen wieder ansässig und an der öffentlichen Gewalt beteiligt werden. Versöhnung der Konfessionalitäten in einer Nationalkirche. Enger Bund mit Österreich. Bildung für jeden nach dem Radius seines heimatlichen Gesichtskreises. Die Geschichte der Griechen und Römer ist darum sehr wichtig, weil sie politisch und geistig den Sieg des Ariertums über das Semitentum bedeutet. Sokrates hat die arische Weltanschauung gegenüber der semitischen der Sophisten zu Ehren gebracht. Das Hauptstück des Unterrichts bleibt die Erschliefsung des Wesens deutschen Volkstums. Griechisch, Latein, Französisch, Englisch mufs jeder Gebildete gelernt haben. Mathematik und Naturwissenschaft braucht man wegen ihrer Nützlichkeit fürs Wirtschaftsleben.

Verständige Mahnungen gegen die Übertreibung des „Nationalen“ und zur Achtung des Allgemein-Menschlichen richtet M. Schneidewin in einem Heftchen *Über die zukünftige nationale Erziehung.* Er neigt jedoch, gewöhnt in platonisierender Weise begrifflich zu deduzieren, zu sehr zu schroffen Gegenüberstellungen. „Altdeutsch“ Weimarer Richtung und „neudeutsch“ in preufsisch-reichsdeutscher Art sind ihm noch unverschmolzene Gegensätze. Moltkes und das von S. selbst angeführte Beispiel Kaiser Friedrichs lehren das Gegenteil. Nicht gebührend gewürdigt hat S. bei seiner Kritik der Beschäftigung mit dem Nationalen den Wert eines vertieften Verständnisses und Gefühles für Deutschheit.

Das straffe Selbstgefühl des Engländers führt A. Schröer *Über Erziehung, Bildung und Volksinteresse in Deutschland und England* auf die Gewöhnung der Jugend zu selbständigem Handeln zurück. Christentum, Vaterland und Verehrung der Frau geben dem Engländer die sittliche Schwungkraft.

Den sittlichen Schäden unseres Gesellschaftszustandes, die der sozialen Frage zu Grunde liegen, geht C. Nepers, *Die Schule und die sozialen Bestrebungen*, mit wohlmeinendem, ernstem Sinne nach und sucht die in der Wirksamkeit der Schule als „idealer Kulturanstalt“ liegenden Heilkräfte ins rechte Licht zu rücken. Die Wirklichkeit wird etwas zu düster geschildert, die Leistungsfähigkeit der Schule sehr ideal behandelt.

Ebenfalls zu düsterer Auffassung der bestehenden Zustände neigt C. Endemann *Ein Blick in das Leben und ein Blick in die Schule*, doch spricht er viele ernste Wahrheiten aus. „Gelingt es uns, dem Volke wieder gesunde religiöse und kirchliche Zustände zu schaffen, ihm die alte Innerlichkeit der Familie, die alte Reinheit zurückzugeben, gröfsere Einfachheit des Lebens und der Sitten einzuführen im deutschen Lande, dann stürzt das Gebäude des Sozialismus von selbst zusammen.“ „Mehr Wärme und mehr Ruhe mufs in unsern Unterricht einkehren, wenn er

wahrhaft bildend und veredelnd auf den Charakter des Zöglings ein wirken soll."

Von einer freien deutschen Gemeindekirche erwartet Pastor H. H. Studt, *Der deutschen Jugendbildung Grundlage, Ziel und Weg*, das Vorbild für die Jugend, das sie lehrt „ein richtiger Mensch, guter Bürger und wahrer Christ zu sein."

Ein Buch vollendeter Lebensweisheit, auf Wissenschaft und Erfahrung gegründet und durchhaucht von mildestem christlichem Geiste ist Dr. Schrebers, weil. Direktors der orthopädischen Heilanstalt zu Leipzig, *Buch der Erziehung an Leib und Seele*[3]. Überall gehen seine Ratschläge, vom Säuglings- bis zum Jünglingsalter hinauf, auf das Naturgemäfse und überall stellt er das Naturgemäfse in seiner Verbindung mit dem sittlich-religiösen Leben dar. Lust und Liebe gilt es zu wecken zur Arbeit und zum Guten.

Auf philosophischem Wege sucht A. Gille zu einem systematischen Schema für *Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft* zu gelangen. Die seminaristische Litteratur hat er hierbei nicht stärker herangezogen. Und doch ist sie der gymnasialen hierin noch immer überlegen, weil sie auf ausgebreiteter Unterrichtserfahrung beruht.

Das altbewährte *Lehrbuch der Pädagogik* von G. Schumann hat schon seine 9. Auflage für T. I, die 8. für T. II erlebt. Immer ist die neue Litteratur sorgfältig nachgetragen und benutzt worden. Der Leser des Buches sieht sich an der Seite eines positiv christlich gesinnten Führers von fest entschiedenem besonnenen Urteil, der vermöge seiner reichen Sachkenntnis die richtige Auswahl zu treffen weifs und allem die angemessene Berücksichtigung zu teil werden läfst. Die Bekanntschaft mit den bedeutenderen Männern wird durch Stellen aus ihren eigenen Werken näher vermittelt, jeder Erscheinung gegenüber waltet das Bestreben, sie in ihrer Eigenart unbefangen aufzufassen und darzustellen.

J. Böhm hat erfreulicherweise der wiederholt an ihn herangetretenen Aufforderung entsprochen, neben seiner „Praktischen Erziehungs- und Unterrichtslehre"[2] (Jb. IV; V) *Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre* erscheinen zu lassen. Sie sind für Lehrlinge der Erziehungskunst bestimmt und verdienen es, in recht vieler Hand zu gelangen. Der Ausgabe mit protestantischer Katechetik entspricht eine mit katholischer.

Anschauungs-Psychologie nennt E. Martig sein in 2. Auflage vorliegendes, für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare bestimmtes Buch, weil er überall bei der Erörterung vom Beispiel ausgeht. Es ist ihm hierdurch noch vollständiger gelungen, die Grundthatsachen des Seelenlebens in leichtfafslicher Weise zum Verständnis zu bringen. Etwas kühle, aber kräftige und klare Alpenluft weht uns bei ihm entgegen.

K. Langes gründliche Einzelschrift *Über Apperzeption* erforderte bereits eine 4. Auflage. Verf. zieht bei seiner Untersuchung auch die Ansichten von Leibniz, Kant, Herbart, Lazarus, Steinthal und Wundt zum Vergleich heran, wobei er Herbart am nächsten steht. Auf den theoreti-

schen Teil folgt eine Anwendung der Apperzeptionslehre auf die Erziehungskunst. Verf. fördert die Einsicht in den Apperzeptionsbegriff durch seine genauen Zerlegungen unzweifelhaft, aber der Leser mufs auf seiner Hut sein, in dieser Apperzeption, die hier isoliert für sich von allen Seiten her betrachtet wird, nicht schliefslich ein besonderes Seelenvermögen zu entdecken, während sie doch in Wirklichkeit gar nichts weiter ist, als der Gesamtverlauf der Seelenthätigkeiten, durch welche man neue Vorstellungen mit den alten zu innerer Einheit verbindet.

Altmeister F. W. Dörpfeld sendet das 1. Heft seiner Beiträge zur pädagogischen Psychologie, *Denken und Gedächtnis*, zum 4. Male hinaus. Mögen wiederum recht viele von dieser Kunst gemeinverständlicher „induktiv-genetischer“ Einführung in die Seelenkunde lernen. D.'s wissenschaftlicher Standpunkt ist bekanntlich der Herbartsche.

Ludwig Wiese hat die Freude gehabt und vielen anderen bereitet, von der verbreitetsten unter seinen hochgeschätzten kleinen Schriften, der *Bildung des Willens*, nunmehr die 5. Auflage zu veranstalten. Woher hat wohl gerade dieses Schriftchen die allermeiste Beachtung gefunden? Ich denke, weil in ihm der Verf. selbst in seiner festgeschlossenen Persönlichkeit am vollkommensten zum Ausdruck gelangt, weil es ihn zeigt als den durch geistige und sittlich-religiöse Selbstzucht geläuterten Charakter, den er in ihm verlangt.

In einer Verhandlung über die *Charakterbildung der Schüler* haben die Direktoren Schlesiens „die sittliche Bildung der Schüler als Endzweck des ganzen Unterrichtsbetriebes“ anerkannt und die Hinaufgeleitung „zur sittlichen Freiheit“ als Zielaufgabe der Zucht bezeichnet.

Fufsend auf seine Bestimmung der Temperamente als „Naturarten des Fühlens und Wollens im Verhältnis zu einander“ bespricht Jürgen Bona Meyer die Notwendigkeit einer verschiedenen *Temperamentsbehandlung*. Sein Verfahren, von der Analyse bestimmter Persönlichkeiten hierbei auszugehen, verdient allgemeine Nachfolge, sein Widerspruch gegen die Auffassung, die in den Temperamenten Einseitigkeiten des Naturells in der Beschaffenheit des Gefühls oder Willens sieht, kann dagegen von dem Ber. nicht als berechtigt angesehen werden. Der Sprachgebrauch verbindet mit dem Sanguinischen das Allzuleichtblütige, mit dem Melancholischen das Allzuernste, mit dem Cholerischen das Allzuleidenschaftliche, und mit dem Phlegmatischen das Allzugleichmütige. Alle harmonisch ausgeglichenen Menschen haben Temperament, aber nicht dies oder jenes Temperament. M.'s eigene Anweisungen für die Behandlung der verschiedenen Temperamente durch den Erzieher zielen auf Ausgleichung eines vorhandenen Übermafses.

2. Unterricht.

Eins der letzten Stücke aus dem reichen Vermächtnis von Otto Frick, so müssen wir nun leider des Verewigten *Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasial-Lehrplans* nennen. Das Erfordernis, so sagt F., besteht in einer „Verwandlung der gegenwärtigen Lehraggregate in wirklich organische Lehrpläne". Als das Mittel hierzu empfiehlt er: „Das geschichtliche Interesse ist das Rückgrat für den Gesamtkörper der höheren Schulbildung; innerhalb des geschichtlichen Interesses wiederum ist auch im Gymnasium der Grundstock das heimatliche, nationale Interesse; daneben tritt in zweiter Stelle das Interesse an der antiken Welt." So werde das Gemüt des Schülers zum Centrum gemacht und es ermöglicht „Last in Kraft umzusetzen und geistige und sittliche Kraft zu erzeugen". Eine beigegebene Lehrplan-Tabelle veranschaulicht eine unter den verschiedenen Möglichkeiten der Ausführung.

H. Schillers *Schularbeit und Hausarbeit* giebt die Beantwortung der Frage 8 aus der Dezemberkonferenz in der Vollständigkeit, wie Schiller sie entworfen, aber mündlich wegen Zeitmangels sie dort nicht hatte bieten können. An Hausarbeiten sind hauptsächlich nur der deutsche Aufsatz und mathematische Ausarbeitungen beizubehalten. Kurze Klassenaufsätze in allen Lehrfächern und mündliche Übungen bilden den Ersatz. Strenge Gruppierung des Sprachunterrichts um die Lektüre und straffe Konzentration verwandter Stoffgebiete schaffen weitere Vereinfachung und erhöhen den Bildungswert. Schillers treffliche Ausführungen, von denen nur das Allgemeinste hier erwähnt worden ist, sind von um so höherem Wert, da er das Glück hatte, was preufsischen Gymnasialdirektoren vor der Reform nicht beschieden war, in der thatsächlichen Gestaltung des Lehrplans an seiner Anstalt freiere Hand zu besitzen und seine Grundsätze somit an der Erfahrung erproben zu können. So ist ihnen auch das Starr-Dogmatische ferngeblieben und ein stetiger Fortschritt in ihrer Entwickelung erfolgt. Wir wünschten, er möchte sich auch in der Richtung weiter vollziehen, dafs überhaupt nicht mehr besondere „Centralpunkte" für die einzelnen Klassen gesucht würden, sondern hierfür nur der Eine oberste „Centralpunkt" zur Geltung gelangte, welcher aus dem Standort des Schülers inmitten seines eigenen Lebens- und Erfahrungskreises sich ergiebt.

Unter Berücksichtigung der dreifachen Beziehung des Menschen zur Menschheit, zur Natur und zur Gottheit hat das Jenaer Gymnasium sich unter G. Richters Leitung für Sexta und Quinta einen innerlich zusammenhängenden Lehrplan mit dem Heimatkundlichen als Mittelpunkt zu schaffen gesucht.

36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien führt ein Anhänger des Vorrangs der klassischen Studien, der Gymnasialprofessor Chr. Wirth, batterieartig in Position. Warum müssen es aber just 36 sein? Bei Gründen ist es

doch nicht wie bei Geschützen, daſs die Masse die Wirkung verstärkt. Noch durchschlagender als seine 36 Gründe wäre der Eine unter ihnen gewesen: „Fort mit den deutsch-fremdsprachlichen Übersetzungen, damit unsere Schüler der Klassiker endlich einmal froh werden können!“

A. Gleichmann beleuchtet mit wohlthuender Ruhe den von Herbart selbst mit seinen *Stufen des Unterrichts* verbundenen Sinn gegenüber der schärfer herausgearbeiteten, aber einseitigeren Fassung, die sie bei Ziller angenommen haben. — *Die Arbeitskurve einer Schulstunde* nennt L. Burgerstein einen Vortrag, in dem er statistische Versuche zur Ermittelung der Ermüdungsgrade einer Klasse während der Dauer einer Lehrstunde vorführt.

Die Direktoren-Versammlung in Posen leistete in einer Beratung über *Neuauflagen und Vereinheitlichung der Schulbücher* siegreichen Widerstand gegen die aus ihrer Mitte an sie herangetretene Versuchung, ihr Wort für eine weitergehende behördliche Regelung und provinzielle Uniformität in die Wagschale zu werfen. Die eben veröffentlichten Verhandlungen der Dezemberkonferenz deckten das Anachronistische solchen Begehrens gegenüber dem in ihnen zur Anerkennung gelangten Grundsatz der Individualität der einzelnen Anstalten gerade zur rechten Zeit auf.

Ihren zweckgemäſsen Beschlüssen über die *Schülerbibliothek* — Klassen- oder Gruppenbibliotheken unter Verwaltung der Klassenführer bezw. Deutschlehrer, Mitwirkung aller Lehrer bei Neuanschaffungen, Unzulässigkeit von Geldbeiträgen der Schüler — hätte die Direktoren-Versammlung in Hannover noch den Leitsatz hinzufügen sollen: Der Zweck der Schülerbibliothek, Gelegenheit zu freiem selbständigeren und tieferen Eindringen in die Litteratur zu bieten, kann nur bei möglichster Entlastung der Schüler von Hausarbeiten erfüllt werden.

Auch hierin holt sich später nicht nach, was in der Jugend versäumt ist: nur während der Schulzeit kann sich der junge Mensch noch ganz und ungeteilt seiner Allgemeinbildung widmen, in diesem Lebensalter besitzt sein Gemüt die frischeste Empfänglichkeit; auf der Schule muſs er gelernt haben, wie man recht liest, eine so wirksame Anleitung fürs Lesen und Prüfung des Gelesenen, wie die Schule dazu namentlich in den deutschen Aufsätzen und den freien Vorträgen die Mittel besitzt, fällt in späterer Zeit fort.

An Erscheinungen, die in die Schülerbibliothek Aufnahme verdienen und uns zu Gesicht gekommen sind, werden in den die einzelnen Lehrgegenstände behandelnden Abschnitten noch mehrere genannt werden, hier folgen nur die darüber hinausgreifenden allgemeineren.

Zuerst *Moltkes Briefe*, erste Sammlung. Hier, aus den Briefen an die Mutter und zwei seiner Brüder, tritt die monumental gewordene Gestalt des groſsen Mannes in ihren rein menschlichen Zügen und ihrem allmählichen inneren Wachstum lebendig vors Auge. Hier wenn irgendwo wird der Jüngling erkennen, was es heiſst, den guten Kampf des Lebens kämpfen.

In *Graf Dürckheims Erinnerungen* läſst der Sprösling der altaristokratischen Elsasser Familie, der spätere Schloſsherr von Frösch-

weiler und Präfekt von Kolmar, in feingebildetem Gesprächston und scharfer Charakteristik Bilder aus dem öffentlichen und privaten Leben seiner Zeit an uns vorüberziehen. Zu dramatischer Spannung erhebt sich die Darstellung in den Tagen von Wörth, wo ja Fröschweiler der Hauptstützpunkt der Franzosen war. Ihren Abschlufs erreichte die eigene öffentliche Wirksamkeit des Grafen in der Vermittlerrolle, die er nach dem Kriege in seinem Elsafs zu übernehmen für Pflicht eines deutschen Edelmannes hielt.

L. Berger-Witten hat sich um Alt und Jung ein Verdienst mit seinem Volksbuche *Der alte Harkort* erworben. Wer wissen will, wie's ausschaut im Lande, „wo der Märker Eisen reckt“, und eine echt westfälische Kernnatur in ihrem erfolgreichen Wirken daheim und draufsen, als Grofsgewerbtreibender und als Volksvertreter, kennen lernen will, der lese das ausgezeichnet geschriebene Buch.

Ein anderer tüchtiger Sohn der roten Erde, der Kunsthistoriker Wilhelm Lübke, hat selbst die Feder angesetzt, um *Erinnerungen* aus den ersten 40 Jahren seines Lebens für sich und andere festzuhalten. Aufser der diesen Blättern entquellenden Anregung des Sinnes für Kunst und insbesondere für ältere vaterländische Bauwerke liegt der erziehlich bildende Wert von L.'s Entwickelungsgang in der Erkenntnis von der Macht, die das früh erglühte Ideal in seinem Herzen auf die Überwindung aller seinen Zielen sich entgegenstellenden Nöte und Beschwerden ausgeübt hat.

Die 10. Auflage von Rudolf von Jherings berühmtem *Kampf ums Recht* bietet eine erwünschte Veranlassung, von neuem auf den hohen Wert hinzuweisen, den diese meisterhafte Einführung in das innere Wesen des Rechts auch in der Hand des gereifteren Schülers gewinnen kann.

Von der jüngst erschienenen Reclam-Ausgabe der *Descartesschen Betrachtungen über die Grundlagen der Philosophie* darf eine ausgedehntere Heranziehung dieser wertvollen Schrift in der höheren Schule erwartet werden. — Zu den letzterschienenen Bänden aus der rühmlichst bekannten Sammlung des Allgemeinen Vereins für deutsche Litteratur gehören: Fr. v. Hellwald, *Die Welt der Slawen:* H. Brugsch, *Steininschrift und Bibelwort;* J. Jastrow, *Geschichte des deutschen Einheitstraumes und seiner Erfüllung*[1]; Carus Sterne, *Natur und Kunst*[2]; L. Büchner, *Das goldene Zeitalter oder Das Leben vor der Geschichte*[2].

Geschichte, Sage, Land und Leute *Vom Jura zum Schwarzwald* gelangen in einer Reihe Einzeldarstellungen landeskundiger Verfasser zur Vorführung.

3. Schulfeiern.

Der Zufall hat dies Jahr drei alterprobte Direktoren durch die von ihnen veröffentlichten *Schulreden* zu einer Gruppe vereinigt: Franz Kern vom Köllnischen, Richard Noetel vom Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin und Karl Ubbelohde vom Gymnasium zu Fried-

land in Mecklenburg. Alles dreies Männer, klar und fest, innerlich zum Führeramt berufen. Und doch wieder sehr verschieden. Kerns Abschiedsworte an seine Abiturienten sind in ihrer künstlerischen Durchbildung kleine Kabinettsstückchen, in ihrem inneren Gehalt der Ausfluſs eines Geistes, dessen humoratmende, gesunde Lebensfreudigkeit in einem tiefen und reinen, allem Wahren, Guten und Schönen liebevoll sich öffnenden Gemüte ruht. Daſs K.'s scharfsondernder Verstand auch wohl einmal die Begriffe sehr stark zuspitzt, thut dem stimmungsvollen Eindruck des Ganzen keinen Abbruch. Noetels Reden, nicht nur die kleinere Zahl der bei Gedenkfeiern gehaltenen, sondern auch diejenigen bei der Entlassung der Abiturienten, sind länger und bewegen sich mehr in den Bahnen der Abhandlung. Ein Mann von tiefem sittlichen Ernst entwickelt uns seine Gedanken, ein solcher, dessen höchstes Anliegen es bildet, mit unbestochenem Sinne die Wahrheit zu suchen und die gefundene ungeschminkt auszusprechen. Und wie oft hat er sie trefflich zu finden gewuſst. Da, wo ihr Strahl so recht warm und hell aufleuchtet, läutert er auch die sprachliche Darstellung zu schöner Form und schmilzt alles hinweg, was ihr sonst wohl hier und da noch an Schlacken vom Extemporalestil her anhaftet. Die Gedächtnisrede auf Kaiser Friedrich namentlich gehört unter dem vielen Guten, was N. bringt, zum Besten. Ubbelohdes Ansprachen beim Geburtstag des Groſsherzogs und bei den Abiturienten-Entlassungen halten in der Länge die Mitte zwischen denen von K. und von N. Auch sie behandeln jedesmal ein bestimmt abgegrenztes allgemeineres Thema, gehen dabei aber z. T. auf konkrete Vorgänge aus dem Schulleben der Anstalt näher ein. U. versteht es, die Ideale unseres deutschen Volkes im Spiegel der Geschichte und Dichtung seinen jungen Freunden zu ernstmahnender Wegweisung und, wo es nötig ist, ohne jede Schonung der bei ihnen vorhandenen Schwächen vorzuführen.

Eine sehr ansprechende Probe eigenen Könnens hat A. Treuding seinem Jb. III gedachten Aufsatz über dramatische Schüleraufführungen in Gestalt eines kleinen *Festspiels* „Barbarossas Erwachen“ folgen lassen, das, unter Verzicht auf Scenerie und Kostüm, im Lüneburger Johanneum am Sedanfest zu seiner ersten Darstellung gelangte.

III. Schulpflege.

Am besten glaubt H. Reichau die Schule unter dem ausschlieſslichen Regiment des Staates geborgen; der Lehrerschaft allein will E. Krey die Entscheidung in allen Schulfragen in die Hand geben. Beides einseitig.

Die brennende Frage, wie die *Universität* sich zu stellen habe zu den Ansprüchen, die von seiten der Wissenschaft einerseits, vom Leben andererseits an sie herantreten, behandelt M. Kähler. Er sieht in der Universität nur die höchste allgemeine Vorbildungsanstalt, ihre Aufgabe sei

das studium generale, die praktische Vorbildung gehöre erst in die Zeit zwischen der Beendigung des Universitätsstudiums und dem Eintritt ins Amt. Vom studium generale hätte er jedoch nicht nur die praktische Vorbildung, sondern auch das studium speciale, das Studium der Fachwissenschaft, unterscheiden sollen. In ihm liegt der Schwerpunkt des akademischen Studiums. Den Veranstaltungen zu praktischen Versuchen will K. nur ein historisches Recht des Bestehens zuerkennen. Hierbei wird indessen die Natur des Lehrgegenstandes Unterschiede notwendig machen. Die Geisteswissenschaften stehen hier anders wie die Naturwissenschaften. Kliniken und Laboratorien können von der Universität nicht entbehrt werden. An die Errichtung von Kirchen und Gerichten als akademischer Versuchsanstalten wird kein Vernünftiger denken. Umstritten war die Frage bislang allerdings noch hinsichtlich der Schulen zu solchen Zwecken. Wir pflichten dem Verf. vollständig bei, wenn er diese verwirft. Wir teilen auch den allgemeinen Standpunkt des Verf.'s, dafs es die erste Aufgabe der Universität ist, die Wissenschaft um ihrer selbst willen zu pflegen. Je unbehelligter durch die Rücksichten auf das künftige Amt der Student sich der wissenschaftlichen Forschung widmen kann, desto besser. Wie jedoch damit das Erfordernis einer angemessenen Vorbereitung auf die praktische Seite der Amtsthätigkeit am besten zu verbinden ist, das bleibt eine schwierige Frage, die nur innerhalb jedes besonderen Fachkreises ihre zweckentsprechende Lösung finden kann.

In Sachen der *Vorbildung der Lehrer* an höheren Schulen haben im verflossenen Jahre u. a. zwei der berufensten Männer das Wort genommen: G. Richter-Jena, im Programm seiner Anstalt über das dort entstandene Gymnasialseminar, und H. Schiller in einem Vortrag auf der Münchener Philologenversammlung, wo Richter an der Debatte ebenfalls teilnahm.

Das Jenaer Gymnasialseminar ist aus Anlafs der entsprechenden neuen Einrichtungen in Preufsen begründet worden. Eine Lücke in den preufsischen Bestimmungen erkennt Richter darin, dafs sie es an einer genügenden Fürsorge für eine zusammenhängende und vollständige Einführung in die Schulwissenschaft fehlen lassen. In den allgemein pädagogischen Vorlesungen an dem von W. Rein geleiteten Jenaer Universitätsseminar findet er die richtige Ergänzung zu der in den Dienst der praktischen Ausbildung gestellten Beschäftigung im dortigen Gymnasialseminar. Schiller will der Universität die Pflege der Schulwissenschaft nur überlassen, soweit es sich um ein Interesse der Wissenschaft handelt, im übrigen aber die Behandlung der allgemeinen Pädagogik mit ins Gymnasialseminar hineinnehmen. Die für die Lehramtsbewerber erforderliche Ergänzung ihrer gelehrten Kenntnisse durch schulmäfsigen Wissensstoff will Richter in der Weise sicherstellen, dafs geeignete Schulmänner im Nebenamt an der Universität schulpraktisch-wissenschaftliche Kurse abhalten, während Schiller der Meinung ist, jene Ergänzung könne durch das Seminarjahr geleistet werden, wenn die jungen Leute fleifsig dem Unter-

richt auch in den oberen Klassen beiwohnen und hier sehen, welches Wissen der Lehrer besitzen mufs.

Beide Männer, Richter und Schiller, sind also darin einig, dafs die Schulwissenschaft eine Stätte an der Universität haben mufs, dafs die schulwissenschaftliche Ausbildung in die Kandidatenzeit, und dafs die praktische Vorbildung ins Seminar an der höheren Schule gehört. Der Student, das ist auch unsere Meinung, hat genug mit der Wissenschaft seiner Wahl zu thun und kann im allgemeinen noch nicht den Sinn und das Verständnis für die Schulpraxis haben, wie der Schulamtsbewerber, der als Seminarist dem Verbande einer höheren Schule bereits angehört. Den „Gymnasialseminaren“ die ganze Schulwissenschaft zu überweisen, geht aber nicht an. Gesetzt auch, die Direktoren könnten die ihnen damit auferlegte Last tragen, was doch in Wirklichkeit nur an kleineren Orten und unter besonders günstigen Personalverhältnissen der Fall sein kann, so würde doch damit die Pflege der Schulwissenschaft als Wissenschaft gefährdet sein und für alle Nichtschulmänner, studentische und ältere, die Gelegenheit zum Hören schulwissenschaftlicher Vorlesungen fortfallen. Denn schieden die künftigen Schulmänner als Hörer aus dem Kolleg aus, wie sollte es da in den meisten Fällen überhaupt noch zustande kommen. Auch das lebhaft weit und breit gefühlte Bedürfnis nach schulpraktisch-wissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen aus dem Umkreise der einzelnen Schulfächer hat durch die Gymnasialseminare seine Befriedigung noch nicht gefunden. Aus dem allen ergiebt sich uns der Schlufs: Wir brauchen neben den der praktischen Ausbildung dienenden Schulseminaren eine kleinere Zahl „Schulwissenschaftlicher Seminare“, deren Aufgabe es ist, durch Vorträge und Übungen die Schulamtsbewerber in die allgemeine Schulwissenschaft auf Grundlage der Schulgeschichte und Schulverfassung einzuführen und auch ihren Mitgliedern je nach ihren Lehrfächern zur Aneignung des schulmäfsigen Wissensstoffes Gelegenheit zu bieten. An Universitäten ist das „Schulwissenschaftliche Seminar“ in eine ähnliche Verbindung mit der Universität zu bringen, wie sie zwischen ihr und dem Orientalischen Seminar in Berlin besteht. Zu den Vorlesungen am Seminar hätten auch Nichtmitglieder, studentische und andere, Zutritt.

Was für den künftigen Lehrer an der höheren Schule die Universität sein soll, die Stätte wo er, wandelnd auf der Menschheit Höhen, die reine, starke Bergesluft der Wissenschaft in vollen Zügen einatmet und höheren Geistesschwung für die ganze spätere Lebensfahrt mit hinausnimmt, das soll nach dem in unseren Volksschullehrerkreisen stark hervortretenden Verlangen in kleineren Mafsen für den künftigen *Volksschullehrer* die höhere Schule werden. Oberschulrat von Sallwürk anerkennt die Berechtigung des Begehrens, an Stelle der Präparandenanstalten den Besuch einer höheren Schule treten zu lassen, und entscheidet sich für die sechsklassige Realschule als die dazu geeignetste. Zu demselben Ergebnis gelangt Realschuldirektor G. N. Marschall, während Mittelschullehrer

A. Günther auch den ganzen Lehrgang der neunklassigen Anstalten mit in Betracht zieht.

Das schmerzlich entbehrte *Register zu den Verhandlungen der Dezemberkonferenz*, hat G. Stemmler nachgeliefert, es leider aber nur nach Sachen, nicht zugleich auch nach Personen geordnet.

Von den unter K. Kehrbachs Leitung stehenden *Mitteilungen der* neugegründeten *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* ist das reichen und wertvollen Inhalt bietende Heft 1 Jahrg. I erschienen. — Die Zahl der allgemeinen Schulzeitschriften hat sich wieder um eine vermehrt: Das *Pädagogische Wochenblatt* für den akademischgebildeten Lehrerstand Deutschlands, herausgegeben von E. Stengel. — Wohl nicht die Meinung, Mushackes altbewährtes und von Jahr zu Jahr weiter vervollkommnetes *Statistisches Jahrbuch* an innerem Wert zu übertreffen, sondern der Wunsch, etwas Billigeres zu geben, erklärt das Erscheinen des neuen, den Personenstand der höheren Schulen Deutschlands nach dem Material der Programme verzeichnenden *Taschenbuches* von Prorektor Dr. Juling (1,50 Mk.).

Eine neue fachgenossenschaftliche Vereinigung begrüfsen wir in dem Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und in den Naturwissenschaften.

Die Behandlung der *Rangfrage* im Königreich Sachsen von M. Hartmann ist über den praktischen Zweck hinaus kulturgeschichtlich beachtenswert.

Eine Galerie von Lebensbildern hervorragender *Zeichenlehrer* eröffnet G. Friese mit dem von *F. Flinzer*.

Von zwei stattlichen *Schulbauten*, um die wir in Deutschland wieder reicher geworden, sind den Jb. Beschreibung und Abbildung zugegangen, vom Katharineum in Lübeck und vom Friedrich-Franz-Gymnasium in Parchim. Auch an der inneren Ausstattung beider Schulhäuser scheint nichts gespart zu sein; die Schulbankeinrichtung in Lübeck befolgt ein eigenes neues System.

Vom Einzelnen wenden wir uns zum Schlufs zum Allgemeinen zurück. Das vom vaterländischen Gemeingefühl getragene berufsgenossenschaftliche Bewufstsein der höheren Lehrerwelt Deutschlands gelangte in München auf der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner unter den stimmenden Einwirkungen der Münchens Bedeutung würdigen Festveranstaltungen zum erhebendsten Ausdruck.

III.

Deutsch

R. Jonas.

Einleitung.

Die Forderung Sr. Majestät des Kaisers „Das Deutsche soll im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts stehen“ wird L L. Heft 27, S. 106 ff. von F. Heussner ziemlich ausführlich erörtert und zwar in einer, wie wir meinen, den Sinn durchaus treffenden Weise. Unter dem Deutschen versteht Verf. Sprache und Litteratur, aber weiter alles, was damit zusammenhängt, die ganze vaterländische Welt, die Welt der Heimat und die Geschichte unseres Volkes — der deutsche Unterricht und der in der Geschichte müssen eben in einem engen Zusammenhange stehen. So werden Heimats- und Vaterlandsgefühl geweckt und genährt, so werde ein Mittelpunkt für den gesamten Unterricht gefunden.

Aus dem Familien- und Heimatsgefühl entwickeln sich im Kinde das Volks- und Vaterlandsgefühl. Demnach haben Heimats- und Vaterlandskunde bis ins letzte Schuljahr hinein den Unterricht zu durchziehen. Danach werden auf allen Unterrichtsgebieten die dorthin zielenden Beziehungen besonders hervorzuheben und zu pflegen sein. Solche bieten u. a. Caesar, Tacitus in seiner Germania und in den Annalen, indirekt solche Männer, die einen Einfluſs auf die Entwickelung unserer Litteratur ausgeübt haben, wie Homer, Sophokles und Horaz. Der Betrieb der fremden Geschichte soll den Blick für die des eigenen Volkes üben und erproben. Auch beim fremdsprachlichen Unterricht bleibt das Deutsche Ziel und Centrum; ganz besonders soll die Übersetzung aus den fremden Sprachen zur Förderung und Belebung des deutschen Sprachgefühls dienen. Der Betrieb fremder Sprachen solle nicht zu früh beginnen; es empfehle sich, das Lateinische ein Jahr hinauszuschieben. Bei jedem Unterricht solle man auf ein klares Durchdenken des Stoffes und auf einen sprachrichtigen und angemessenen Ausdruck bei der Wiedergabe halten. Dazu empfehlen sich kleine Ausarbeitungen, „Aufsätze“ auf allen Gebieten des Unterrichts. So recht unmittelbar aufs Gefühl, auf Herz

und Gemüt soll die Beschäftigung mit der vaterländischen Litteratur hinzielen. Dabei ist die Forderung unerläfslich, dafs der Lehrer des Deutschen sich auf deutsche Sprache und Litteratur gründlich verstehe, dafs er eine bestimmte logische und ästhetische Bildung besitze und methodisch tüchtig geschult sei. Auf die Auswahl und Behandlung der deutschen Aufsatzthemata, zumal in den oberen Klassen, sei ganz besondere Sorgfalt zu verwenden; alle Verstiegenheit und Gespanntheit sei hier zu vermeiden. Deutsche Eigenart und deutsches Volkstum ergebe sich am besten aus der Lektüre; deshalb müsse diese im Mittelpunkt stehen. Demnach sei für die unteren Klassen ein vaterländisches Lesebuch nötig, welches von der deutschen Sagenwelt ausgeht. Auf die Auswahl hinzielende Vorschläge werden für sämtliche Klassen S. 113 ff. gemacht. Im einzelnen könnte man von dem Verf. abweichen, so wenn er z. B. Goethes Hermann und Dorothea, welches in der Regel in U II gelesen und auch in den neuen preufs. Lehrplänen für diese Klasse bestimmt wird, erst der O II zuweist; indes im ganzen werden seine Vorschläge auf Billigung rechnen können; vielfach entsprechen sie, namentlich für die oberen Klassen, dem bisherigen Gebrauch. Aus deutscher Dichtung soll überdies nach seinem Wunsche vieles dem Gedächtnis eingeprägt, der Memorierstoff auf anderen Gebieten verringert werden. Auf Grund der durch die Lektüre gewonnenen Anschauungen empfehle sich in I die Zusammenfassung der wichtigsten Begriffe zu einer kleinen „philosophischen Propädeutik“. Auch der grammatische Unterricht sei nicht zu vernachlässigen; derselbe sei nach induktiv-heuristischer Methode zu betreiben. Auch der Wiederaufnahme des Mhd. redet Verf. das Wort. Dieses werde dann ein Mittel zum tieferen Erkennen der historischen Entwickelung der Spracherscheinungen. Wolle man alle so wichtigen Forderungen des deutschen Unterrichts erfüllen, so empfehle sich die Vermehrung der deutschen Stunden in II und I um je eine (für II bekanntlich durch die neuen preufs. Lehrpläne erreicht). Eine gründliche Einführung in das Mhd. werde überdies manchen für dieses Studium auf der Universität gewinnen; ein Zuwachs tüchtiger deutscher Lehrer werde davon die Folge sein.

Wir haben die Wiedergabe der wichtigsten Punkte aus den Erörterungen Heussners an die Spitze unserer diesmaligen Betrachtung gestellt; sie schienen hier ihre passendste Stelle gefunden zu haben Die vielseitige und gründliche Beleuchtung der Frage, was denn der deutsche Unterricht solle und wie er zu betreiben sei, ist von grofser Anregung. Von hier aus wird auf manches einzelne im weiteren Verlaufe ein Licht fallen. Ein Betrieb des Deutschen in dem von H. angegebenen Sinne wird zur nationalen Entwickelung unserer Jugend sehr viel beitragen können. Die neuen preufs. Lehrpläne haben denn auch, wie ein Einblick in dieselben lehrt, für diesen Gegenstand manche ganz ähnlichen Grundsätze aufgestellt, allerdings der Wunsch einer Wiedereinführung des Mhd. blieb unerfüllt. Welche Bedeutung der Schule in Bezug auf Pflege

nationalen Bewufstseins zukommt und welche Aufgaben ihr zufallen, erörtert mit interessantem Rückblick auf die frühere Entwickelung R. Hildebrand in *Das Deutsche in der Schule der Zukunft*, Zeitschrift f. deutschen Unterricht 1 ff. Über die auf den deutschen Unterricht bezüglichen Worte der Kaiserrede äufsert sich auch Lyon Zeitschrift f. deutschen Unterricht S. 81 ff.

L. Viereck PA. 465 ff. in *Eigentümliche Beschlüsse und Bestimmungen über die Stellung des deutschen Unterrichts in den höheren Schulen* spricht seine Verwunderung darüber aus, dafs in Württemberg 1883 dem deutschen Aufsatz seine Bedeutung geschmälert worden sei; auch ein ungenügender Aufsatz solle das Bestehen der Prüfung nicht ausschliefsen. Gänzlich dagegen erkläre sich Richthofen in *Zur Gymnasialreform in Preufsen*. Die Direktorenversammlung in Hannover 1888 habe merkwürdigerweise das Deutsche als ein Hauptfach erst von O II an erklärt. Verf. dringt mit Recht darauf, dem Deutschen seinen Platz zu erhalten und fordert eine Vermehrung der Stundenzahl.

Von allgemeineren, das ganze Gebiet oder erheblichere Teile desselben umfassenden Schriften sind aus dem Jahre 1891 zunächst einige Berichte über Direktorenverhandlungen zu erwähnen. Die 9. Posener Direktoren-Versammlung behandelte das Thema: „Der deutsche Unterricht in II und I". Nach dem ersten der angenommenen Leitsätze ist „Zweck und Ziel des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen. Bewufste Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der deutschen Sprache und verständnisvolle Liebe für die Meisterwerke unserer Litteratur". Dies entspricht dem, was Heussner fordert; auch Leitsatz 2: „Lektüre und Aufsätze sind die wichtigsten Bildungsmittel des deutschen Unterrichts auf den oberen Klassen. In ihren Dienst treten Litteraturkunde, Poetik, Metrik, Rhetorik (nebst Vorträgen), Stilistik und Dispositionslehre" geht von denselben Grundanschauungen aus. Die übrigen von jener Versammlung angenommenen Leitsätze werden weiterhin bei gebotener Gelegenheit eine Erwähnung und Würdigung finden. — Die 11. Pommersche Direktoren-Versammlung handelte „Über den Unterricht an höheren Lehranstalten im deutschen Stil". Von allgemeinerem Interesse und deshalb hier bereits zu erwähnen ist der im Schlufs von Leitsatz 1 aufgestellte Grundsatz: „Richtigkeit, Klarheit, Angemessenheit des Ausdrucks mufs er (der Unterricht) erreichen, Eigenart, Fülle und Schönheit mag er nach Möglichkeit fördern", und der erste Satz von Leitsatz 3: „Es ist Pflicht aller Lehrer, selbst verständlich zu sprechen und die Schüler zur Bemühung nicht nur um die Sache, sondern auch um die Ausdrucksform anzuhalten". Von den weiteren Sätzen wird zweckmäfsig an den für sie geeigneten Stellen die Rede sein.

Die Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz hatte zum Gegenstand „Die Behandlung der Grammatik und des Lehrstoffs im deutschen

Unterricht, vorzugsweise in den unteren und mittleren Klassen". Aus den angenommenen Leitsätzen heben wir den ersten hervor, welcher dem Unterricht in der Grammatik u. a. auch die Aufgabe zuweist, „ein Verständnis der geschichtlichen Entwickelung der Sprache anzubahnen" und Leitsatz 8, welcher sagt: „Die Behandlung des deutschen Lehrstoffes hat zum Zweck a) Lesefähigkeit, b) völlige Auffassung des Inhalts, c) Mehrung des Sprachschatzes und Sprachvermögens der Schüler, d) allgemeine Geistesbildung, insbesondere sittlich gute Gesinnung und Vaterlandsliebe zu erreichen. Wir führen dies lediglich an, um eine innere Übereinstimmung dieser Forderungen mit den neuen preufs. Lehrplänen und den Grundsätzen Heussners festzustellen.

M. Miller, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums*, stellt als wichtigsten Grundsatz das Hegelsche Wort an die Spitze: „Die Anschauung ist der Beginn des Erkennens." Der Unterricht habe daher, wenn überall, so namentlich auf den unteren und mittleren Stufen anschaulich zu sein. Die hohe Bedeutung der Lektüre würdigt Verf. S. 26. Damit dieselbe ihren Zweck erreiche, mufs 1. der Lehrstoff ein wahrhaft geistbildender und das sittliche Gefühl veredelnder sein, 2. mufs der Lehrende mit Interesse zu Werke gehen, indem er auf den Inhalt merkt, ihn auffafst, durchdringt und behält. Einzelne andere vom Verf. aufgeführten Gesichtspunkte werden weiter unten behandelt werden.

CO. S. 601 f. handelt E. Jaesche, *Über die Bedeutung der Muttersprache in der deutschen Schule.* Verf. ist nicht Schulmann oder Sprachforscher. Er geht davon aus, dafs das geistige Sein in der Sprache hervortrete. Man habe sich mit der Sprache von alters her viel beschäftigt und später die Bezeichnungen von den alten Sprachen auf das Deutsche übertragen. Allmählich bahne sich ein Wandel an. Die Ausbildung in der Muttersprache müsse stufenweise geschehen. Die 1. Stufe bilde der Anschauungsunterricht. Es müfsten dem Kinde die richtigen Bezeichnungen für Gegenstände beigebracht werden, die ihm zugänglich seien, aber nur solche. Diese Dinge müsse man in Modellen oder Bildern vorzeigen. Sodann müsse man eine Anleitung zur Wiedergabe des Erlernten und zur eigenen Beobachtung geben. Dabei sei die Fertigkeit im Lesen und Schreiben auszubilden. Die 2. Stufe bringe die Verstandesübung; es komme darauf an, den Stoff zu verwerten, auch die leichter fafslichen abstrakten Begriffe zu vermitteln. Die Stoffe seien aus der biblischen, allgemeinen und vaterländischen Geschichte zu entnehmen. Hier sei auch Arithmetik und Mathematik nicht zu vernachlässigen, Die 3. Stufe sei die des Sprachgesetz-Unterrichts. Aufgabe sei hier Vermittelung einer eingehenden Kenntnis der Grammatik und Bekanntschaft mit den dichterischen und prosaischen Werken der Litteratur; die Form der Sprache selbst, Versmafs und Satzbau kommen mehr zur Geltung. Die 4. Stufe, die des Denkgesetz-Unterrichts, gehe auf richtige Erkenntnis der Denkvorgänge aus. Es folgt dann eine psycho-

logische Untersuchung über Seele und Geist, das einfache seelische Bewufstsein, das höhere geistige Bewufstsein u. s. w., dann ein Abschnitt über „Beziehung zwischen der Sprachwissenschaft und dem Denken". Man solle von den Sprachwurzeln ausgehen; das Denken gehe aus von Gegensätzen; zur Vermittelung zwischen diesen komme die Vernunft hinzu. Die ursprünglichsten, einfachsten Bestandteile sind die Merkmale, diese bezeichnen etwas Einfaches, nicht Zerlegbares; sie stützen sich auf die Verhältnisse, welche für die Hauptgruppen der Vorstellungen im seelischen Leben bestimmend sind. Das sind Vorstellungen 1. über eine gewisse Beschaffenheit, 2. über das Mafs, 3. über die Zahl, 4. über Zeitverhältnisse, 5. über Raumverhältnisse, 6. über Ruhe und Bewegung, 7. Merkmale der Person und Sache, 8. des Körperzustandes, 9. der Stimmung, 10. des Gemütes. Die Zeitwörter scheiden sich in Zustände und Vorgänge, und zwar auch nach jenen 10 Klassen, desgleichen (s. die Fortsetzung der Betrachtung ebendas. S. 657 ff.) die Verhältniswörter. Aus 500 bis 600 Wurzeln sei alles hervorgegangen. Abgeleitet werden Merkmalwörter und Zeitwörter nach jenen 10 Klassen. Sodann wird die Bedeutung der Wörter im Satze untersucht und eine Theorie des einfachen Satzes gegeben, zuletzt die Satzverbindungen.

Dafs sich diese von einem Nicht-Fachmanne herrührenden Ausführungen mehrfach mit den vorhin von Heussner und anderen aufgestellten Forderungen berühren, liegt auf der Hand. Überall finden wir das Verlangen, das Sprachgefühl zu entwickeln und zu stärken. In diesem Sinne äufsert sich auch Völcker, PA. 593 f. in *Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen.* Man solle, so sagt Verf., den in der Volksschule betretenen Weg recht lange fortsetzen und mehr auf Entwickelung des Sprachgefühls und Pflege des Sachunterrichts Wert legen. Das Voraufgehen einer neueren Sprache vor dem Latein würde dem Deutschen Zeit einbringen. Gepflegt werden sollen: sprachliche Betrachtungen und Denkübungen; nötig sei eine tüchtige grammatische Unterweisung, auch Wortbildungslehre (Wortfamilien), Übungen im Sprechen und Lesen; Aufsätze könne man behutsam bereits in V fertigen lassen.

Mit der oben erwähnten Forderung, dafs der deutsche Unterricht lediglich auf nationalem Boden ruhen solle, stimmt A. Strack, *Der deutsche Unterricht*, I. die Stellung des Deutschen (SwS. S. 125 f.) ganz überein. Derselbe hält auch die Klage über mangelhafte Vorbildung der Lehrer des Deutschen für ganz berechtigt; der Deutschlehrer müsse besser für das vorbereitet werden, was er wirklich brauche.

Die bisherigen Betrachtungen zeigten Eines aufs deutlichste: man will den deutschen Unterricht fruchtbarer und ergiebiger gestalten. Das sind zu billigende Grundsätze, nur braucht man sich die bisherigen Ergebnisse deshalb doch nicht als ganz unzureichend vorzustellen. Das wäre ein Irrtum.

Das von uns im letzten Jb. eingehend gewürdigte Buch von

R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht*, hat ZR. 158 wiederum eine höchst günstige Beurteilung erfahren; dieselbe sagt, Verf. gehe davon aus, dafs die klassischen Sprachen nicht mehr das leisten, was sie für die Bildung leisten sollen. Das Buch enthalte vortreffliche Beobachtungen und Ratschläge. Vergl. überdies das Urteil M. Schneiders Gm. 557 ff. in *Zur Kritik von R. Lehmanns Organisationsvorschlägen für den deutschen Unterricht*, das Buch sei ein Muster einer gründlichen und geschmackvollen Monographie; nur will der Beurteiler nicht, wie Lehmann, die Aufgaben für die Aufsätze lediglich der Lektüre entnehmen, sondern auch allgemeine zulassen; er meint, dafs in den Aufsätzen aus der Lektüre eher Nachgesprochenes vorkomme als in den freien Arbeiten. Einen Wechsel, ja selbst ein Überwiegen der litterarischen Aufgaben will er zugeben. Nach BbG. 252 ff. bedeutet Lehmanns Werk einen mächtigen Fortschritt auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts wegen der hohen Ziele, die der Verf. erstrebe. Als ganz besonders klar und trefflich methodisch wird die Stufenfolge der Aufsätze hervorgehoben.

Der Lehrplan für das Deutsche in den Klassen UIII—I von E. Schnippel ist nach ZlS. S. 359 wertvoll wegen der Nennung aller einschlägigen Werke; er beruhe auf reicher Erfahrung. Die Formalstufen würden zwar empfohlen, sie müfsten aber nicht zur ermüdenden Schablone werden. Nach ZG. 229 d sind Schnippels Forderungen zu hoch; es sei danach viel zu viel zu lernen.

Eine Schrift von K. Reisert, *Zum deutschen Unterricht in den beiden unteren Lateinklassen*; ein Beitrag zu der Frage der Reform der humanistischen Gymnasien, zeigt nach BbR. 85 vernünftige Ansichten; zu bedauern sei nur, dafs die Schrift von Pfalz nicht benutzt sei. Auch dem Verf. erscheine die Vorbereitung für den Lehrerberuf mangelhaft. Nach HG. 95 enthält die Schrift richtige, aber nicht neue Erörterungen über Grundsätze und Verfahren beim deutschen Unterricht. Verf. wünsche systematischen Betrieb der deutschen Formenlehre und Orthographie; dies sei nicht zu billigen. Zustimmen müsse man ihm, wenn er meine, man solle das Deutsche in den unteren Klassen nicht Anfängern anvertrauen.

Der von uns bereits früher besprochene *Ausgeführte Lehrplan für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums* von G. Klee, zuerst in der Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht veröffentlicht, ist im Berichtsjahr in Buchform erschienen. Dieser wertvolle Beitrag zur Methodik des Deutschen ist damit noch weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden. — Von O. Lyon, *Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen*, ist uns Teil I, Sexta bis Tertia, bereits in 3., Teil II, für obere Klassen, in 2. Auflage zugegangen. Wir beziehen uns auf unsere früheren Urteile. CO. 624 sagt, nach E. Laas habe es kein tüchtigeres Werk als dieses gegeben. Ebenso ist das Urteil ZöG. 1009 sehr günstig; nur mit der Lautlehre

könne man sich nicht befreunden. Beide Teile haben in der neuen Gestalt Erweiterungen und, wo es nötig schien, Umgestaltungen erfahren. In dem 2. ist die Litteraturgeschichte etwas reicher ausgestaltet, jedoch so, dafs Verf. mit seinem hierüber früher geäufserten Grundsatz nicht in Widerspruch gerät. Entsprechend den oben aufgestellten Grundsätzen ist und bleibt das eigene Lesen der Dichterwerke die Hauptsache. Vergl. hierzu K. Hansel, *Bemerkungen zum Betrieb des deutschen Unterrichts in I*, wonach (S. Gm. 322) ebenfalls die Lektüre den Mittelpunkt bildet. So legt auch der württembergische Lehrplan im Deutschen nach HG. 22 f. auf die Lektüre das Hauptgewicht. In Klasse VIII ist Gegenstand die Litteratur des Mittelalters; gelesen werden sollen ausgewählte Abschnitte aus den Nibelungen (und zwar im Grundtext); in den beiden folgenden Klassen ist die neuere Litteratur zu behandeln bis Goethes Tod. Die Erläuterung des Gelesenen soll sachlich und sprachlich stattfinden. Ein wichtiges Ergebnis einer so betriebenen Lektüre wird dann auch ein guter Gedankenausdruck der Schüler selbst sein, zu welchem sie, und zwar in ganzen Sätzen, in jeder Stunde angehalten werden sollen.

R. Buchheim, *Zum deutschen Unterricht*, von uns früher genannt, bringt nach Gm. 319 praktische Beobachtungen; F. Bernhardt, *Über den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten* handelt nach CO. 321 von den unteren und mittleren Klassen; Verf. will Grammatik mit Lektüre und stilistischen Übungen vereinigen. — Von Interesse ist die Zusammenstellung von E. Ihne, *Verbreitung der im deutschen Unterricht eingeführten Schulbücher an den preufs. höheren Lehranstalten* CO. 241 ff. Die amtliche Quelle für des Verf. Arbeit ist die Veröffentlichung im Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung aus dem Jahre 1890. Man staunt über die Mannigfaltigkeit der benutzten Unterrichtsmittel, aber mehr fast noch über eine andere Erscheinung: Vielfach ist man mit dem Lesebuch von Hopf und Paulsiek unzufrieden, und dennoch ist dasselbe an 365 Anstalten eingeführt.

Das vortreffliche Buch von R. Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht*, ist nach Msch. 349 gerade für den Lehrer in den unteren Klassen unentbehrlich. Vergl. dazu die günstige Beurteilung BhS. 113, welche u. a. sagt, die Anhänge enthielten mehr als sie versprächen. Desselben Verf. „Gesammelte Aufsätze“ werden Gm. 168 ihres wertvollen Inhaltes wegen sehr empfohlen.

Müller-Frauenstein, *Handbuch für den deutschen Sprachunterricht* nennt ZöG. 623 ganz nützlich wegen der Übersicht, namentlich auch für den deutschen Aufsatz; sprachlich hat Beurteiler einzelnes auszusetzen. Recht günstig lautet die Besprechung Msch. 221 und ZR. 358 sowie Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 213. Der Verdienste der Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht von O. Lyon wird BhS. 114 in gebührender Weise gedacht, ebendort der Zeitschrift für deutsche Sprache von D. Sanders. Ein begeistertes und begeisterndes Schriftchen ist Hege-

wald, *Die Vorzüge der deutschen Sprache.* Ein Wort an Lehrer und Laien. Mit feinem Gefühl für die Form setzt Verf, der nicht etwa Sprachforscher, sondern Mediziner von Fach ist, unter Anführung von Beispielen die Schönheiten der deutschen Sprache auseinander. Der herrliche Klang derselben tritt uns ja besonders in den Versen entgegen, die oft eine wunderbar schöne Malerei entfalten.

I. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

Der Unterricht in der deutschen Grammatik ist in der Einleitung bereits berührt worden. Die Notwendigkeit desselben wird allseitig anerkannt. Über die Art des Betriebes gehen die Ansichten auseinander. M. Miller, dem wir durchaus zustimmen, sagt a. a. O. S. 9: „Während beim Unterricht in der Grammatik einer fremden Sprache ein streng systematischer Lehrgang am Platze ist, erscheint für den grammatischen Unterricht in der Muttersprache ein Verfahren angezeigt, bei welchem das Sprachgefühl des Schülers angeregt, seine Beobachtungsgabe in Anspruch genommen und derselbe so zur Erkenntnis des Richtigen geführt wird.“ Schrader verwirft bekanntlich jeden systematischen Unterricht in der Grammatik; aber wenn auch der Unterricht in deutscher Grammatik etwas anders geartet sein mufs, des Systems wird er nicht ganz entbehren können. Neuerdings hat man mit Recht den Lehrstoff gesichtet; was dem Schüler ohnedies aus dem praktischen Gebrauch der Sprache geläufig ist, will man nicht erst lehren. — Während vielfach eine Verbindung des Unterrichts in der deutschen Grammatik mit dem in einer fremden Sprache gewünscht wird, weist O. Brenner BbG. 505 ff. in dem Aufsatz *Vom Unterricht in der deutschen Grammatik* nach, dafs die Verbindung mit fremdsprachlicher Grammatik gar nicht sonderlich auf das Deutsche einwirken könne. Er geht von dem Grundsatz aus, dafs der Unterricht in der deutschen Grammatik nicht unmittelbar und nicht in erster Linie der Erlernung oder Festigung der Schriftsprache diene. Deshalb eben erfordere er eine ganz andere Behandlung als der Unterricht in einer fremdsprachlichen Grammatik. Er sei nach deutschen Kategorieen zu behandeln und dürfe nicht als Ergänzung oder nebenher sich ergebende Frucht des fremdsprachlichen Unterrichts betrachtet und behandelt werden. — Wenn auch in den angeführten Grundsätzen viel Wahres liegt, so scheint uns doch Verf. etwas zu weit zu gehen.

Allgemein scheint man sich dafür zu erklären, den Lektürebetrieb von dem Grammatischen nach Möglichkeit zu entlasten. In diesem Sinne

äufsert sich der 2. Leitsatz in den Verhandlungen der Rheinischen Direktoren (S. 368): „Eine Anknüpfung der grammatischen Unterweisungen an die deutsche Lektüre darf nur insoweit stattfinden, als sie geeignet sind, das Verständnis zu erleichtern."

Leitsatz 3 bestätigt, was wir vorhin sagten: „Unterricht in deutscher Grammatik ist in planmäfsiger, selbständiger, von der Lektüre und den schriftlichen Übungen getrennter Unterweisung, nicht aber in systematischer Vollständigkeit zu geben."

Ebenso entschied sich die 9. Schlesische Direktorenversammlung, welche den Satz annahm (S. 162): „Ein selbständiger, planmäfsiger Unterricht in der deutschen Grammatik ist notwendig; derselbe dient zur Einführung in die Erkenntnis unserer Muttersprache." — Wie M. Miller a. a. O. S. 9, so will auch Leitsatz 5 der Rheinischen Direktoren-Verhandlungen den Ausgang vom Beispiel genommen wissen; „wissenschaftliche Definitionen und systematischer Aufbau sind jedenfalls nicht als Unterrichtsziel anzustreben."

Ganz in demselben Sinne Miller, der übrigens auch für die Klassen I—V (nach bayerischer Bezeichnung), also VI—OIII die aus den einzelnen Gebieten der Grammatik zu behandelnden Stoffabschnitte festsetzt (S. 14 ff.). Um aus dem von ihm Gesagten noch eine Einzelheit hervorzuheben: mit der erheblichen Einschränkung der Behandlung der Präpositionen sind wir ganz einverstanden. Es wird auf diesem Gebiete manchmal schwer gesündigt. Was hilft denn das Auswendiglernen und Einüben aller Präpositionen? Man beschränke sich auf das Allernotwendigste.

Über *Die Kunstausdrücke der deutschen Grammatik im Lichte der Kritik* handelt Dannheisser BbR. S. 52 ff. und S. 132 ff. Grundsatz des Verf. ist: 1. die grammatischen Bezeichnungen sind zu verdeutschen unabhängig von den lateinischen Benennungen, 2. die Verdeutschungen sollen den Schülern klar sein. Er teilt ein a) veränderliche, b) unveränderliche Wörter. Das Substantiv will er Dingwort oder Stoffwort genannt wissen. Die Bezeichnung Fürwort passe nur teilweise. Ganz verkehrt seien die lateinischen Bezeichnungen der Kasus. Den Positiv solle man Normalgrad nennen. Die Bezeichnung Stamm beim Verbum sei gänzlich verfehlt; dafür solle man sagen: gemeinschaftliche Form. Die Ausdrücke Aktiv und Passiv will er beibehalten. Modus sei Redeart, Konjunktiv Möglichkeitsform, Perfektum Vergangenheit oder Jetztvergangenheit; Infinitiv sei Nennform, Partizip Eigenschaftswortsform. Am schlimmsten stehe es mit der Syntax. Das Subjekt solle man Satzanlafs, das Prädikat (wie es ja vielfach bereits geschehe) Satzaussage nennen. Für ganz unglücklich erklärt er die Ausdrücke Attribut und Objekt. Statt der Bezeichnung Nebensatz will er Bestimmungssatz haben. Endlich beklagt er es, dafs die Rechtschreibung und die Zeichensetzung noch sehr im argen lägen. Wenn auch nicht zu verkennen ist, dafs des Verf. Ausführungen ganz gesunden Ideen entspringen, so möchten wir den von ihm vorgeschlagenen Änderungen in der Bezeichnung doch nicht das Wort

reden. Für Schulen, in denen fremde Sprachen betrieben werden, sind die fremdsprachlichen Bezeichnungen schwerlich zu umgehen. Da möge man denn auch dabei bleiben, sie auf die deutsche Grammatik ebenfalls anzuwenden; dann ist wenigstens eine Einheitlichkeit des grammatischen Unterrichts vorhanden.

Sowohl die eben genannten Vorschläge Dannheissers wie die tiefergehenden von F. Kern haben den Zweck, den Unterrichtsbetrieb in der Grammatik zu vereinfachen und zu erleichtern. Die letzteren werden in der Schrift von Faulde *Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutsch-grammatischen Unterricht*, welche wir im vorigen Bericht beleuchtet haben, genauer behandelt. Nach Gm. 94 stimmt Verf. Kern nur in Nebensächlichem zu; er wende sich namentlich gegen Kerns Anschauung von dem verbum finitum. Anerkannt wird, dafs das Heftchen in ruhigem Ton und mit Interesse geschrieben sei. Die 9. Direktorenversammlung der Provinz Schlesien erklärte in Leitsatz 2 (S. 162): „Kerns Reformvorschläge sind noch nicht als abgeschlossen zu betrachten; besonders ist die Frage nach ihrer wissenschaftlichen Berechtigung noch nicht spruchreif.“ Wir würden eher meinen, es fehle noch an der für die Schule geeigneten Form für die Einführung der Kernschen Reformgrundsätze. Eine wissenschaftliche Berechtigung wird man denselben wohl eher zugestehen können. Mit Recht sagt der Berichterstatter in seinem 2. Leitsatz (S. 9): „Die Reformvorschläge Kerns verdienen die Beachtung aller Lehrer des Deutschen und werden, soweit sie sich bewähren, von selbst Eingang in die Schule finden, dürfen aber amtlich nicht zur Aufnahme in dieselbe empfohlen werden.“ Der Gegenbericht verhält sich gegen jene Vorschläge entschieden ablehnend (S. 31); er erklärt: „Eine Behandlung der deutschen Satzlehre im Sinne Kerns kann neben dem Unterricht in der lateinischen Grammatik als notwendig nicht anerkannt werden. Eine einseitige Umgestaltung des deutsch-grammatischen Unterrichts wirkt auf das grammatische Wissen der Schüler verwirrend.“ Wenn die schlesischen Direktoren dazu kamen, den Unterricht in der Grammatik für notwendig zu erklären, so folgten sie darin dem Bericht; der Gegenbericht äufsert sich in Satz 3 so: „Ein selbständiger, planmäfsiger Unterricht in der Grammatik der Muttersprache ist neben dem fremdsprachlichen weder notwendig noch möglich.“ Es fragt sich, ob die von demselben Berichterstatter geforderte gelegentliche Belehrung über grammatische Dinge (Satz 6) von genügendem Erfolge sein wird. Jedenfalls ist aus der Zusammenstellung von Urteilen über diesen Gegenstand so recht ersichtlich, wie verschieden die Ansichten sind.

Seinem Standpunkt in der ganzen Frage entsprechend sagt der Bericht in Leitsatz 5: „Der Gebrauch eines Leitfadens bezw. Lehrbuchs ist empfehlenswert.“ Die Wahl eines solchen will er den einzelnen Anstalten überlassen wissen. Unter den vorhandenen werden der von W. Schwartz, Wendt, der Leitfaden von Bellermann, Imelmann,

F. Jonas und Suphan, sowie Lattmann, Grundzüge der deutschen Grammatik am günstigsten beurteilt. Wir würden an allererster Stelle das dritte nennen wegen seiner Kürze und Klarheit, indes wir geben zu, dafs eine Auswahl recht schwierig ist. Dafs die österreichischen Lehrbücher der Grammatik, namentlich weil sie auf den Gebrauch auch in den oberen Klassen berechnet sind, bei uns schwerlich Verwendung finden dürften, haben wir früher bereits gesagt.

Hinsichtlich der Methodik sind bereits die wichtigsten Andeutungen gemacht; einen recht weiten Spielraum läfst Leitsatz 3 der schlesischen Direktorenversammlung: „Der Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik wird in den Klassen VI—OIII in einem auf das Notwendigste beschränkten Umfange und in einer den Bedürfnissen der Anstalten entsprechenden Unterrichtszeit erteilt.“ Gegen diese Forderung in ihrer Allgemeinheit wird man schwerlich etwas einwenden können. Ausgehend von der Thatsache, dafs gewissen Gegenden ihre bestimmten Fehler eigen sind, verlangt dieselbe Versammlung in Satz 5, dafs die einzelnen Anstalten Verzeichnisse der in ihrer Gegend am meisten vorkommenden Sprachfehler aufstellen sollen. Diese Mafsregel erscheint recht praktisch; sie bietet dem Lehrer einen Anhalt; solche Verzeichnisse sagen ihm, wo er zuerst den Hebel anzusetzen hat. Th. Freyer, *Kleinigkeiten zum deutschen Unterricht auf der unteren Stufe* wünscht (im 2. Abschnitt) in der Jugend schon recht früh das Bewufstsein der Kasus zu wecken; dies sei bei der Übereinstimmung der Kasus im Deutschen doppelt nötig. Übungen zur Stärkung des Kasusgefühls solle man aber immer gleich in kleinen Sätzen vornehmen. Auch sonst noch macht Verf. in der sehr beherzigenswerten kleinen Schrift — die nach Gm. 873 durchaus nicht „Kleinigkeiten“ bietet, wie die höchst anspruchslose und bescheidene Aufschrift sagt, sondern höchst wichtige Dinge — auf mancherlei Punkte aufmerksam, die beim Unterricht in der Grammatik von Anfang an sehr zu beachten seien, so über das Verbum werden, über die Pronominalformen, die er mit Zuhilfenahme der Präpositionen einprägen will u. a. m. Die neuen preufs. Lehrpläne weichen von den früheren übrigens darin ab, dafs sie den grammatischen Unterricht schon in UIII mit einem zusammenfassenden Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze abschliefsen. Wir würden eine Weiterführung der grammatischen Unterweisung bis mindestens OIII entschieden vorziehen.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

Von Hilfsmitteln für die Schule nennen wir zuerst die soeben in 8. unveränderter Auflage erschienene *Grammatik der deutschen Sprache* von L. Englmann. Das Buch ist für einen eingehenderen Betrieb des grammatischen Unterrichts bestimmt. Dasselbe empfiehlt sich wegen seiner

Übersichtlichkeit und klaren Darstellung nicht minder als wegen der nicht unbeträchtlichen Zahl von Beispielen, die zumal für die Satzlehre von grofser Bedeutung sind. Auch der Begriff der Periode ist in einem Anhang behandelt und an einer ganzen Anzahl von Beispielen erläutert. Ein anderer Anhang bietet das Wichtigste aus der Verslehre. Ein ziemlich umfangreiches Wörterverzeichnis, welches die amtlichen Bestimmungen Bayerns und Preufsens zur Grundlage hat, macht den Schlufs. Von den Kernschen Reformbestrebungen ist, soweit wir gesehen haben, in dem Buche nichts berücksichtigt.

A. Matthias, *Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten*, enthält nicht eine streng systematische Darstellung; es zeichnet sich durch eine klare Wiedergabe des grammatischen Stoffes aus. Die gewählten Beispiele, deren Zahl zum Teil grofs ist, sind passend. Nach unserem Dafürhalten ist das Buch zu umfangreich: eine Grammatik von 148 Seiten bietet doch wohl des Stoffes etwas zu viel. Es ist ganz natürlich, dafs bei einem solchen Umfange manches geboten wird, was nach den im vorigen Jb. angeführten Anschauungen von Meyer und anderen nicht in den Kreis der grammatischen Betrachtung gezogen zu werden braucht, weil es für ein die deutsche Sprache redendes Kind selbstverständlich ist. Übrigens ist das praktisch angelegte und aus der eigenen Lehrererfahrung hervorgegangene Buch von Matthias auch bis zur III sehr gut benutzbar; eine Beschränkung auf die 3 unteren Klassen würden wir gar nicht empfehlen können.

W. Wilmanns *Deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach der amtlichen Festsetzung*, 8. Aufl., umfafst 2 Teile: 1. für die untersten Klassen bis VI, herausgegeben von H. Poppelreuter und W. Wilmanns, 2. für die Klassen von V—III von Wilmanns. Auch diese Hefte sind verhältnismäfsig umfangreich; das erstere umfafst 98, das letztere 147 Seiten. Teil I enthält die Laut- und Flexionslehre, sodann die einfachsten Regeln der Satzlehre und die Rechtschreibung. Der 2. Teil erweitert den Inhalt des ersten und fügt namentlich noch die Wortbildungslehre hinzu. Einen ganz besonderen Ausbau erhält hier die Satzlehre. Verf. folgt in derselben nicht F. Kern. Manches könnte wohl fortbleiben, so wenn S. 97 darauf hingewiesen wird, dafs man in einigen Gegenden zu sagen beliebe: es geben (statt es giebt) Menschen; wieviel Uhr sind es (statt ist es)? Wenn solche Dinge einmal gelegentlich vorkommen, dann mag man sie dem Schüler sagen.

Der vielfach anerkannten Sammlung Göschen gehört an O. Lyon, *Abrifs der deutschen Grammatik und kurze Geschichte der deutschen Sprache*. Das Bändchen findet ZG. 621 eine recht beifällige Beurteilung. Für ganz vortrefflich wird die kurze Geschichte der deutschen Sprache erklärt. Gegen einzelnes Syntaktische könne man Einwendungen erheben. Besprochene Personen seien auch die 1. und 2.; für die 3. ist das

besondere Merkmal nur das negative, dafs sie weder den Redenden noch den Angeredeten bezeichne. Wenn S. 41 gesagt werde, dafs der Gebrauch von welcher in der Dichtung undenkbar sei, so sei das übertrieben. Wir möchten unser Urteil über das Heftchen dahin zusammenfassen: es giebt wohl kaum ein die Grammatik behandelndes Buch, welches bei verhältnismäfsig so geringem Umfange (bei dem kleinen Format 122 Seiten) so viele Vorzüge in sich vereinigt, wie das von Lyon. Auch hier ist übrigens Formen- und Satzlehre ineinander verwoben, was nur zu billigen ist.

Bereits in 5. Aufl. erschien die von uns früher mit grofser Anerkennung genannte *Kurzgefafste Grammatik für Schulen und Fortbildungsanstalten* von W. Gerberding und K. Beyer. Die klare, fafsliche Darstellung, die geschickt gewählten Beispiele und die ganze Art des Lehrganges (die Verff. gehen gleich vom Satz aus, was wir aus praktischen Rücksichten für sehr geeignet halten) empfehlen das Buch sehr. Vielleicht könnte hie und da noch eine Kürzung eintreten.

Ein Buch ganz anderer Art sind die *Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete* von F. Bauer, 21., der neuen Folge 4. Aufl., bearbeitet von K. Duden. Das Buch hat einen wissenschaftlichen Anstrich, insofern als es vielfach, so bei der Wortbildungslehre, aber auch sonst, auf andere Sprachen eingeht. Als Schulbuch möchten wir es nicht empfehlen, für den Lehrer hingegen ist es von Wert, ebenso für den vorgeschrittenen Schüler, der einen genaueren Einblick in die sprachlichen Verhältnisse gewinnen will. Die am Schlusse hinzugefügte „Rechtschreiblehre“ nimmt auf die wichtigsten deutschen amtlichen Rechtschreibungen Rücksicht. Bekanntlich ist dies ein Feld, auf welchem der Herausgeber der neueren Auflagen unseres Buches, K. Duden, sich hervorragende Verdienste erworben hat. — Eine ganz neue Erscheinung ist N. Seeger, *Deutsche Schulgrammatik*. Für die Klassen VI—III. Verf. hat die Grammatik für die unteren und mittleren Klassen des Rgym. in Güstrow geschrieben, welches unter seiner Leitung steht. Sehr ausführlich ist die Formenlehre behandelt; wir können. bei Anerkennung aller Vorzüge, zu denen vor allem die Übersichtlichkeit gehört, nicht das bereits früher geäuferte Bedenken unterdrücken, dafs die Darstellung zu umfangreich ist und dem heutzutage vielfach befolgten Grundsatze einer möglichst grofsen Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes widerspricht. Weniger ausführlich ist die Satzlehre behandelt, wenngleich Satzanalyse auf jeder Stufe eine nicht unwichtige Aufgabe des grammatischen Unterrichts bildet; ein weiterer Ausbau derselben bleibt an der Anstalt, für welche das Buch in erster Reihe bestimmt ist, dem französischen Unterricht vorbehalten, „der es sich angelegen sein läfst, die fremde Sprache auf Schritt und Tritt mit der Muttersprache zu vergleichen“. Die Begleitworte zu dem Buche, denen wir den angeführten Satz entnommen haben, bieten eine nicht uninteressante Auseinandersetzung des Verf. mit einigen Ausführungen

Wilmanns und seiner vorhin genannten Grammatik. Er weist demselben hinsichtlich der Satzlehre einige Ungenauigkeiten nach, die wir ohne Frage als solche anerkennen müssen. Man könne u. a., meint Seeger, nicht nur die Sätze, in denen Subjekt und Prädikat nur ein einziges Wort bilden, als einfache bezeichnen; wenn die Satzteile Beifügungen erhalten, so seien eben die Satzteile bekleidet oder erweitert, nicht die Sätze selbst. Das ist ganz einleuchtend; auch sonst wird man die von Seeger vorgebrachten Einwände, auf die sämtlich hier einzugehen unmöglich ist, für richtig halten müssen.

Im Berichtsjahr erschien die von uns früher als gut und brauchbar anerkannte *Kleine deutsche Satzlehre nebst einer Auswahl aus der Formenlehre und einer Interpunktionslehre, sowie einem Anhange aus der Poetik und Metrik* von Th. Lohmeyer in 2. Auflage. Das Buch ist bestimmt für die Klassen VI—III höherer Lehranstalten mit Latein. Verf. hat dasselbe unter Zugrundelegung der von der 20. Direktorenversammlung in der Provinz Westfalen (1881) angenommenen Leitsätze ausgearbeitet. Es kam ihm darauf an, eine möglichst knappe Satzlehre nebst dem Wichtigsten aus der Formenlehre und eine Zeichensetzungslehre zu bieten. Wir werden dem von ihm aufgestellten Grundsatze gewifs beistimmen, dafs in der Formenlehre nach Möglichkeit alles fortfallen sollte, was die Schüler durch den lateinischen Unterricht für die deutsche Grammatik mitlernen, sowie dasjenige, worin das Sprachgefühl des Schülers im allgemeinen nicht abirrt. Bei genauerer Einsicht in das Heftchen findet man, dafs der Verf. im ganzen nach diesem Grundsatz verfuhr. Während die 1. Aufl. die fremden grammatischen Kunstausdrücke verdeutscht hatte — ob dies angeht, darüber läfst sich streiten; im ganzen scheint die Stimmung nicht dafür zu sein; kann es doch leicht zu Verwirrungen führen — erscheinen dieselben hier wieder (wenigstens grofsenteils) in der alten Form; ferner sind jetzt die früher in ausgiebiger Weise angewendeten rhythmischen Regeln bis auf wenige beseitigt. In der Beseitigung der Kopula, ebenso wie auch sonst in einigen Punkten folgt das Buch F. Kern; die Pensenverteilung ist durch Beisetzung der Klassen angegeben worden. Wie sehr der Verf. hinsichtlich der Formenlehre Mafs hält, sehen wir daraus, dafs die Auswahl aus derselben nur 20 Seiten umfafst, d. h. nicht ganz den 3. Teil des Leitfadens. Die hier gegebenen Hinweise auf den praktischen Gebrauch sind für den Schüler sehr wertvoll. Wir stehen nicht an, gerade die Formenlehre für recht gelungen zu erklären. Eine sehr günstige Beurteilung des Buches fanden wir BhS. 130.

W. Schwarz, *Der einfache Satz.* Als Grundlage des weiteren stilistischen Unterrichts und zugleich mit besonderer Beziehung auf den fremdsprachlichen Unterricht. Das Heftchen „soll in erster Linie der Vorschule dienen“. Verf. schliefst sich, wie er in dem Vorwort ausführt, in mancher Hinsicht den von Kern und anderen empfohlenen Vereinfachungen an. Die Formenlehre kommt insoweit in Betracht, als sie in

die Satzlehre eingreift. Eine ganze Anzahl von Beispielen giebt für Übungen den erforderlichen Stoff. Der Inhalt des Heftes geht übrigens über die Vorschule — es müfste denn darunter etwas anderes verstanden werden als gewöhnlich — hinaus; der Unterschied der direkten und indirekten Rede (S. 25) gehört doch in dieselbe schwerlich hinein. Ob die auf S. 29 in einer Anzahl von Verszeilen angebrachten Impersonalien, die den Dativ bei sich haben, überhaupt aufgeführt werden mufsten, lassen wir dahingestellt. Die Unterschiede der Genetiv-Arten (genetivus possessivus, subjectivus, objectivus) zumal mit dieser Bezeichnung (S. 50) durften doch erst da zur Sprache kommen, wo diese syntaktischen Verhältnisse in der lateinischen Sprache berührt werden, d. h. in IV. — Das bereits früher von uns besprochene Buch von C. F. Glasenapp, *Deutsche Schulgrammatik für höhere und mittlere Lehranstalten* wird BhS. 130 verständig angelegt und fleifsig durchgeführt genannt.

Den Bedürfnissen des Ausländers und zwar des Russen pafst sich an S. Czekala, *Kurzgefafste Schulgrammatik der deutschen Sprache.* 1. Teil Formenlehre, 2. Teil Satzlehre. Ein Wörterverzeichnis am Schlusse stellt deutsche Wendungen und Ausdrücke unter Beifügung der russischen Bedeutungen zusammen. Den Zweck des Buches bezeichnen die Worte der Vorrede: „Das Handbuch soll nur zum Zwecke der Repetition dienen, nachdem im Anschlufs an das Lesebuch das Verständnis der einzelnen sprachlichen Erscheinung den Schülern bereits aufgegangen und von denselben, natürlich mit Hilfe des Lehrers, auch schon der Wortlaut der Regel gefunden worden ist.“

Über andere im Berichtsjahr erschienene Hilfsmittel für den Unterricht führen wir nachstehend einige Urteile an: N. Bausch, *Sprach- und Rechtschreibübungen für den deutschen Unterricht in den Unterklassen mittlerer und höherer Lehranstalten* verdient nach KW. 436 Aufmerksamkeit. An A. Bräutigam, *Abrifs der deutschen Sprachlehre*, 4. Aufl. von Knauth, rühmen BbG. 132 eine gute Auswahl und fafsliche Darstellung. K. Krause, *Deutsche Grammatik für Ausländer jeder Nation*, neu bearbeitet von Nerger, 4. Aufl. ist nach ZR. Jahrg. 15, S. 670 ein ganz praktisches Buch. Die gerügten Mängel sind im ganzen unerheblich. — K. Narten, *„Lies richtig,“ Anleitung zum Richtigsprechen.* Deutsche Grammatik, ist nach BbG. 565 ein kurzer Abrifs der Grammatik mit zahlreichen Übungen. — W. und J. Schmitz, *Grammatik der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten und für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* findet ZöG. Jahrg. 41 S. 1005 eine Beurteilung, in welcher es heifst, dafs eine Neuerung in der Satzlehre, in der Modifikation und Erweiterung der Koordination und Subordination bestehe. Auch der Hauptsatz sei fähig, das abhängige Glied eines anderen Hauptsatzes zu vertreten, also in derselben syntaktischen Verbindung zu stehen wie ein Nebensatz (so in: Noch ist es Tag, da rühre sich der Mann). Im ganzen sei das Buch recht tüchtig. Weniger günstig urteilt Gm. 605 darüber. Dasselbe

bedürfe noch einer gründlichen Durchsicht. Die Anordnung sei wenig glücklich; die Lehre von den zusammengezogenen Sätzen sei sehr ausführlich. Die indirekten Fragesätze seien als Relativsätze behandelt; das gehe wegen der fremden Sprachen nicht an. — W. Sommer, *Deutsche Sprachlehre* (9. Aufl.) hat nach ZöG. 326 einen Vorzug in der Fülle von Beispielen; im übrigen unterscheide es sich wenig von anderen ähnlichen Hilfsmitteln. Nach CO. Jahrg. 19 S. 172 sind in dem Buche die Bedürfnisse der Schule gründlich berücksichtigt. M. Miller, *Übungsbuch der deutschen Sprache mit einem orthographischen Wörterverzeichnisse* ist soeben in 4. Aufl. erschienen. Wir finden in demselben eine ganze Anzahl von grammatischen Aufgaben und Übungsstücken. Wir glauben, dafs das Buch besser für den Lehrer als für die Hand des Schülers pafst.

Auf die mit der Grammatik enge zusammenhängende Zeichensetzung bezieht sich H. Schlag, *Die Lehre von den Satzzeichen systematisch dargestellt.* Gm. 323 erkennt an der Schrift die klare Fassung an, nur ist Beurteiler mit dem Verf. in dem Wunsche einig, dafs die Behörde die Zeichensetzung einheitlich regeln solle.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

Für das wissenschaftliche Studium der älteren deutschen Sprache nennen wir aus dem Berichtsjahr H. Paul, *Grundrifs der germanischen Philologie*, nach CO. Jahrgang 18, S. 629 ein epochemachendes Unternehmen; ähnlich günstig beurteilt ebendort Jahrg. 19, S. 421. — K. v. Bahder, *Grundlagen des neuhochdeutschen Lautsystems* enthält nach ZöG. 126 Abhandlungen über den Wechsel verschiedener Lauterscheinungen beim Übergang aus dem Mittelalter zur Neuzeit. — G. Burghauser, *Zur neuhochdeutschen Lautgeschichte* behandelt (ZöG. 289) die Längenverhältnisse der Vokale vor der Verbindung r + Dentalis. J. Kelle, *Untersuchungen zur Überlieferung, Übersetzung und Grammatik der Psalmen Notkers* (Schriften zur germanischen Philologie von M. Roediger) gelangt nach ZöG. 421 zu neuen interessanten Ergebnissen.

Bereits in 4. Aufl. erschien S. Zupitza, *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen.* Zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten. In überaus praktischer Weise knüpft Verf. seine „Einführung“ an einen Abschnitt aus dem Nibelungenliede an, und zwar in einer nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich sehr interessanten Weise, die Werbung des Burgundenkönigs Gunther um Brunhild. Nachdem einige Bemerkungen über die lautlichen Verhältnisse vorausgeschickt sind, geht Verf. zu einer Erklärung der genannten Stelle über, die abschnittweise zerlegt, eine Einführung in alle, grammatischen sowohl wie lexikalischen Verhältnisse des Mhd. in einer für jeden Gebildeten verständlichen und leicht fafslichen Weise bietet. Ganz besonders geeignet erscheint das geschickt entworfene Buch auch für den vorgeschrittenen

Schüler. Ein grammatisches und alphabetisches Verzeichnis am Schlufs erleichtert die Benutzung. — Hierher gehört auch F. Kluge, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, welches soeben in 5. Aufl. zu erscheinen begann (Lieferung 1 und 2 liegt uns davon vor). Das treffliche Werk finden wir CO. 572 neuerdings wieder sehr empfohlen. Desselben Verf. Werk: *Von Luther bis Lessing, Sprachgeschichtliche Aufsätze*, wird ebenfalls sehr empfohlen BhS. 129. Von K. Faulmann, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, liegt die soeben erschienene 1. Lieferung vor. Der Verf. hat ganz neue Bahnen eingeschlagen und ein für die ganze deutsche Sprachforschung höchst wichtiges Gesetz entdeckt. „Was auf Grund der indogermanischen Sprachforschung für die Erklärung unserer Wörter geboten werden konnte, liegt in Friedrich Kluges etymologischem Wörterbuch der deutschen Sprache vor; seine Schuld war es gewifs nicht, dafs er so wenig in der Lage war, Aufschlufs über den Ursprung der Wörter zu geben“, so äufsert sich Verf. Einleitung S. 22, welcher seinerseits auf Grund langer Studien und genauer Beobachtungen zu dem Ergebnis kam, dafs für die deutsche Sprache sich eine Art Stammbaum aufstellen lasse, der sämtliche Stammwörter nach ihrer Abstammung geordnet enthält, bei welcher der Ablaut wirksam gewesen ist. So ist es denn nicht nötig, wie das die vergleichende Sprachforschung bisher gethan hat, Stammwurzeln aufserhalb des Deutschen anzunehmen; mit jener ganzen Wissenschaft ist zu brechen. Die bisherigen Erfolge seiner Forschungen sind so sichere und zuverlässige, dafs er seine Theorie mit voller Gewifsheit als richtig hinstellen zu können glaubt. Ein abschliefsendes Urteil läfst sich jetzt noch nicht darüber abgeben; immerhin sind die Ausführungen in der Einleitung ziemlich überzeugend.

Insbesondere dem Studium des Altdeutschen dient K. Weinhold, *Mittelhochdeutsches Lesebuch*, mit einem metrischen Anhange und einem Glossar, jetzt in 4. Aufl. erschienen, die um einige Stücke vermehrt ist. Einer besonderen Empfehlung bedarf das bekannte Buch durchaus nicht. Desselben Verf. *Kleine mittelhochdeutsche Grammatik* fanden wir günstig beurteilt BbG. Band 26 S. 480.

Das *Mittelhochdeutsche Lesebuch für österreichische Gymnasien* von Prosch und Wiedenhöfer ist CO. 110 mit grofser Anerkennung besprochen; W. Scherer, *Deutsche Studien* I und II desgleichen ZR. 477. E. Martin, *Mittelhochdeutsche Grammatik* nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not u. s. w., 11. Aufl., zeigt nach BbG. Band 26, S. 480 in der Grammatik einige Irrtümer; das Wörterbuch ist umfangreich.

Eine Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen, wie sie in früheren Zeiten üblich gewesen ist, hat zwar, wie bereits vorher gesagt, auch nach den neuen preufsischen Lehrplänen nicht stattzufinden; aber doch heifst es (S. 15) bei Angabe des deutschen Unterrichtsstoffes für IIA: „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind.

Ausblicke auf nordische Sagen und die grofsen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik. — Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele." Damit ist nach unserer Meinung wenigstens Gelegenheit geboten zur Übermittelung einiger Anfangsgründe. Für einen solchen Betrieb des Mhd. können vielleicht des Berichterstatters „Proben altdeutscher Dichtung im Original und Übertragungen" ganz gute Dienste leisten, bei deren Herausgabe der Wunsch mafsgebend war, die Schüler wenigstens mit dem schönen Klange der altdeutschen Dichtungen einigermafsen bekannt zu machen. — Das zur Einführung der Schüler der oberen Klassen in die Dichtungen der alten Zeit bestimmte *Altdeutsche Lesebuch* von Conrads zeigt nach KW. 436 eine gute Auswahl. Solche Bücher wie dieses können in Preufsen nach den neuen Lehrplänen mehr zur Verwendung kommen.

3. Rechtschreibung.

O. Garlepp behandelt NB. 371 in dem Aufsatz *Die vereinfachte Rechtschreibung* die bekannten Vorschläge von Frikke. Ungefähr auf demselben Standpunkt steht R. Bax in seiner Schrift *Vorschläge zur Reform der deutschen Orthographie nach den Grundsätzen der Phonetik*. Ein Aufsatz des Verf., welcher am 19. Januar 1888 im Bromberger Tageblatt erschien, bildet den Ausgangspunkt für diese Arbeit. Jenen Aufsatz erweiterte er zu einer kleinen, im Verlage von F. Axt in Danzig erschienenen Schrift, über die wir seiner Zeit Bericht erstattet haben. BhS. 128 meinen, der Ausführung stehe vieles im Wege; weshalb sich Verf. aufs Englische berufe, wo doch die Rechtschreibung gar nicht rein phonetisch sei? Jetzt hat Bax seine Ansichten ausführlicher erörtert. Von seinem rein phonetischen Standpunkt aus wünscht er zunächst eine Umgestaltung unseres gegenwärtigen Alphabets. „Jeder Laut darf zu seiner Darstellung nur ein Zeichen besitzen, und dieses mufs konsequent nur für ihn allein in Anwendung gebracht werden, daher sind alle überflüssigen Buchstaben und solche Verbindungen abzuschaffen, nur die zweckmäfsigen Zeichen beizubehalten, mangelhafte abzuändern, fehlende einzuführen." Die überflüssigen Zeichen, welche beseitigt werden sollen, sind c, ph, w, qu, ß, y, ai, tz. Auf das Einzelne in der 133 Seiten umfassenden Schrift können wir nicht eingehen; wir können nur unsere früher bereits geäufserte Ansicht wiederholen, dafs es, wenn überhaupt Neigung dazu vorhanden sein sollte, diese Rechtschreibung einzuführen, ihre Einbürgerung mit nicht geringen Schwierigkeiten verbunden sein würde. Dafs auf dem Gebiete der Rechtschreibung noch vieles geschehen mufs, ist klar, fraglich jedoch, ob man so ganz den Zusammenhang mit der historischen Entwickelung unserer Sprache aufgeben wird, wie die reinen Phonetiker es wünschen.

Namentlich behufs der neuerdings so nötigen Zeitersparnis versucht M. Wald in seiner gleichnamigen Schrift *Eine Vereinfachung der*

deutschen Rechtschreibung Ähnliches. Auch er ist Phonetiker; auch er wünscht vor allem eine Vereinfachung des Alphabets, wenn auch nicht so weitgehend wie Bax (das Y will er nicht entfernen). Von seinen Vorschlägen kann man im ganzen dasselbe sagen, wie von denen jenes.

K. Stejskal, *Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung.* Auf Grundlage der vom hohen k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht für die österreichischen Schulen festgestellten Rechtschreibung. Es ist ein gründliches für die Schulen Österreichs sowohl wegen der eingehenden Behandlung der Regeln als auch wegen des umfangreichen Verzeichnisses wertvolles Hilfsmittel. ZöG. 523 spricht den Wunsch aus, dafs das treffliche Buch bald Gemeingut aller Lehrer werden möchte; ZR. 541 nennt es klar und verständlich und hebt als einen Vorzug noch besonders hervor, dafs viele Fremdwörter darin verdeutscht seien. Das bekannte *Orthographische Wörterbuch* von K. Duden wird BhS. 128 mit Recht allen Lehrern des Deutschen vertraut genannt.

Zur Einübung der Rechtschreibung finden wir wiederum empfohlen Th. Gelbe, *Diktierstoff im Anschlufs an die offiziellen Regeln der Rechtschreibung,* nach ZlS. 197 brauchbar und fruchtbringend; ebenso günstig beurteilt wird es CO. 571, wo wir auch A. Otto, *Aufsatz- und Diktatstoffe für die Unterklassen* als zweckentsprechend bezeichnet finden. — Wetzel, *Diktierstoffe,* leistet nach BhS. 129 gute Dienste. — Die uns nicht zu Gesicht gekommenen Stoffe zu Diktierübungen von P. Möller zeigen nach KW. 251 eine wohldurchdachte, methodische Anordnung des Stoffes und eine gute Auswahl der Beispiele.

Eine wissenschaftliche Studie eingehender Art ist A. Miehlke, *Die Geschichte unserer Sprachlaute und Orthographie in kurzem Abrifs dargestellt.* Verf. ist kein Gegner einer Reform der Rechtschreibung, im Gegenteil, er will „das ganze Labyrinth der Regellosigkeit derselben vor Augen stellen“. Auch seine Arbeit kann bei der Gründlichkeit der Darlegungen als ein schätzbarer Beitrag zur Rechtschreibungsfrage angesehen werden. Auf ein genaueres Eingehen darauf müssen wir an dieser Stelle leider verzichten. — Die von uns bereits behandelte Schrift von P. Tesch, *Die Lehre vom Gebrauche der grofsen Anfangsbuchstaben* ist nach CO. 630 recht geeignet, zur Klärung beizutragen. BbG. 563 sagen, die Schrift enthalte eine eingehende geschichtliche Untersuchung. Die Verwunderung des Beurteilers erregt es, dafs der Verf. gerade nach einer solchen den Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben rundweg verwerfe. M. Linhoff bietet in *Zur deutschen Rechtschreibung,* Aufsätze aus dem Gebiete der Schreibung, 9 kleine Abhandlungen, die er früher in Zeitungen und Zeitschriften hatte erscheinen lassen. Dieselben behandeln eine Anzahl strittiger Punkte, über die man den Verf., wenn man ihm auch nicht immer beistimmen kann, ganz gern hören wird.

II. Die deutsche Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Wenn auch die Aussprache nach Landschaften und Gegenden Verschiedenheiten zeigt, so ist doch in der Schule auf möglichst grofse lautliche Richtigkeit zu achten. Auf diesen Punkt will Th. Freyer in der bereits genannten Schrift: *Kleinigkeiten zum deutschen Unterricht auf der unteren Stufe* das Augenmerk der Fachgenossen hinlenken, wenn er im I. Abschnitt (Über das Sprechen in der Schule) auf die beim Sprechen sich oft zeigenden Mängel aufmerksam macht. Man hat nicht allein in fremden Sprachen (so im Französischen), sondern ganz besonders auch im Deutschen auf eine völlig richtige Aussprache zu halten. Vokale und Konsonanten werden oft unrein und falsch ausgesprochen; da mufs eben, wie Verf. S. 5 sagt, „während der ersten Schuljahre gutes Sprechen stets als eine wirkliche Arbeitsleistung gelten". Dafs die schlechte Aussprache der Konsonanten die Unsicherheit in der Rechtschreibung erhöht (S. 11), ist gewifs zuzugeben; aber sie bedingt auch eine Verringerung des von der Lektüre gewünschten Einflusses auf die Gesamtbildung der Schüler. Verf. knüpft an seine beachtenswerten Betrachtungen eine Beurteilung einzelner Lesestücke und Gedichte auch auf die gröfsere oder geringere Schwierigkeit der in ihnen sich zeigenden lautlichen und rhythmischen Verhältnisse, Vorbedingung für eine fruchtbringende und erspriefsliche Lektüre ist sodann ein möglichst richtiges und sinngemäfses Lesen. Damit beschäftigt sich W. Swoboda, *Der Leseunterricht an Mittelschulen* ZR. 257 ff. Verf. will den Grund legen zu einem richtigen Verständnis der gesprochenen Sprache. Das Kind, so führt er aus, lernt durchs Ohr. Satzaccent und Tonfall müssen ihm richtig beigebracht werden. Der Lehrer mufs sich vor allem selbst recht gut vorbereiten. Die wichtigsten Grundsätze sind: 1. die Einheiten der gesprochenen Sprache sind die Sprachakte, 2. jeder Sprachakt hat nur einen starken Accent, 3. das individualisierende Wort enthält den stärksten Accent (Satzaccent), 4. vor jedem starken Accent tritt eine Pause ein, 5. die Pausen regeln das Tempo. Sodann wird der zusammengesetzte Tonfall erörtert. Vergl. hierzu Leitsatz 12 der 9. Posener Direktorenversammlung (S. 202): Auf lautes, richtiges und sinngemäfses Lesen ist der gröfste Nachdruck zu legen. Auch das CO. 305 als recht brauchbar bezeichnete Schriftchen von K. Narten „*Lies richtig*", dessen wir oben bereits Erwähnung thaten, weil es auch grammatische Dinge ins Auge fafst, scheint ähnliche Ziele zu verfolgen.

Der Zweck der Behandlung des deutschen Lesestoffes wird im 8. der von der Rheinischen Direktorenversammlung angenommenen Leitsätze so bezeichnet: a) Lesefähigkeit, b) völlige Auffassung des Inhalts, c) Mehrung des Sprachschatzes und Sprachvermögens der Schüler, d) allgemeine Geistesbildung, insbesondere sittlich gute Gesinnung und Vaterlandsliebe.

M. Miller beginnt seine Ausführungen über die Lektüre (S. 26 ff.) so: „Die Lektüre übt einen so bedeutenden Einflufs auf die Bildung der ganzen Denkweise, den Charakter und die Sprache des Menschen aus, dafs ihr nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Sie regt die Beobachtungsgabe an, übt den Verstand, bildet die Sprache, bereichert die Phantasie und veredelt das Gemüt.“ Ganz in demselben Sinne wie Swoboda fährt unser Gewährsmann fort: Schon in der Übung des guten und korrekten mechanischen Lesens liegt ein Mittel geistiger Zucht. Damit die Lektüre ihren Zweck erreiche, solle 1. der Lesestoff ein wahrhaft geistbildender und das sittliche Gefühl veredelnder sein, 2. mufs der Lesende mit Interesse zu Werke gehen, indem er auf den Inhalt merkt, ihn auffafst, durchdringt und behält. Diese Forderungen enthalten bereits Andeutungen zur Methodik. Nach Leitsatz 10 der Rheinländischen Direktorenversammlung ist die Lektüre eines Lesestückes in vielen Fällen durch Bemerkungen einzuleiten, welche das Interesse des Schülers für den Gegenstand wecken und das zum Verständnis des Inhalts unbedingt Erforderliche vorausschicken. Wie dies so billigen wir es unzweifelhaft auch, wenn der folgende Leitsatz 11 fordert, dafs Gedichte (und auch kurze Prosastücke, was wohl besonders für die unteren Klassen berechnet ist) zuerst vom Lehrer vorgelesen werden. Ebenso ist eine allgemein anerkannte Forderung der Methodik, dafs die Erklärung im einzelnen in der Form fragender Entwickelung stattfinden solle; dieselbe darf nur das geben, was unbedingt notwendig ist. Bei Gedichten namentlich sind die Erklärungen auf das Allernötigste zu beschränken. Auch die Betonung des Grundgedankens eines Lesestückes und der Gedankenordnung desselben hat auf allseitige Zustimmung zu rechnen. Allmählich sind die Schüler dahin zu führen, dafs sie in nicht allzu schwierigen Lesestücken den Grundgedanken und die Gedankenordnung selbst zu finden imstande sind. - Wir haben mit dem soeben Gesagten die weiteren methodischen Grundsätze genannt, welche von der Rheinischen Direktorenversammlung in vielfacher Übereinstimmung mit den Anschauungen der meisten Fachmänner aufgestellt sind. - Ein gutes Beispiel, wie die Lektüre nach den verschiedenen berührten Seiten fruchtbar gemacht werden kann, bietet das treffliche, von uns bereits früher mit rückhaltloser Anerkennung genannte Buch von O. Lyon, *Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung*. Von demselben sagt PA. 217, es sei in echt deutschem Sinne geschrieben. Gm. Jahrg. 9, S. 381 urteilt, dafs in ihm manches Gedicht eine ganz neue Beleuchtung erfahren habe (so Eichendorffs „Der Jäger Abschied“); überaus lehrreich seien die stilistischen Übungen. Vergl. auch die sehr günstige Beurteilung ZG. 363. CO. 743. — Als einen bemerkenswerten Beitrag zur Methodik des deutschen Unterrichts nennen wir ferner F. J. Holly, *Zum deutschen Unterricht in III*, Gm. 49 ff. Wir stimmen dem Verf. sicher zu, wenn er meint, dafs die Aufgaben hier sehr grofs seien; trotzdem

haben die neuen preufsischen Lehrpläne in III dem Deutschen keinen Stundenzuwachs gebracht. Besonders schwer, sagt **Holly**, sei die Aufgabe in der Poesiestunde zu lösen. Man erkläre, so schlägt er vor, am Eingange des Halbjahrs den Unterschied zwischen Poesie und Prosa (natürlich kann eine solche Erklärung sich nur auf das Äufserliche beschränken) und gebe dann das Wichtigste aus der Metrik und Poetik (die Begriffe Lyrik, Epik, Dramatik und Didaktik, wie H. will, erörtern, scheint denn doch in III etwas zu viel.) Dann lasse man lernen: 1. ein Frühlings- und Herbstlied, 2. je ein vaterländisches und religiöses Lied; man mache auf die alte und neuere (entlehnte) Vers- und Strophenform aufmerksam. Ähnlich solle man es mit der Epik machen: fünf Romanzen und Balladen kommen hier zur Besprechung. In der Dramatik begnüge man sich zunächst mit der Angabe des Inhalts. Hinsichtlich der Durchnahme im einzelnen schlage er vor, Geibels Lied „Ich sah den Wald sich färben“ im Herbst zu besprechen; man weise auf die Natur hin; dann lese man das Lied vor, darauf entwickele man den Hauptgedanken, dann folge die Erklärung schwieriger Stellen. — Die methodischen Bemerkungen in den neuen preufsischen Lehrplänen entsprechen den im vorstehenden von verschiedenen Seiten aufgestellten Forderungen. Auch sie legen vor allem auf sinngemäfses, betontes Lesen viel Wert; sie verlangen, dafs Gedichte zuerst vom Lehrer vorgelesen werden, dafs beim Lesen gröfserer Werke auf der Oberstufe die leitenden Grundgedanken unter Mitarbeit der Schüler herauszuheben sind, die Hauptabschnitte und deren Gliederung aufgezeigt werden und so das Ganze als solches dem Verständnis der Schüler erschlossen werden soll. Auf den obern Stufen ist zwischen Klassenlektüre und Privatlektüre zu scheiden. In der ersteren ist das für die Stufe Typische, in der letzteren die Eigenart des Schülers besonders zu berücksichtigen.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

a. Einrichtung desselben.

Die Rheinländische Direktorenversammlung spricht sich hinsichtlich des Stoffes, den die Lesebücher enthalten sollen, in Leitsatz 9 so aus: Wenn es auch in erster Linie Aufgabe des deutschen Unterrichts ist, in deutsche Sprache und Litteratur, in deutsche Sage und deutsches Volkstum einzuführen, so sind doch Stoffe aus der griechischen und römischen Sage und Geschichte und aus anderen Unterrichtsgebieten als Lesestoff nicht abzuweisen. Dieser Grundsatz ist vornehmlich für die Gymnasien festzuhalten, er darf aber auch für andere Schulen gelten. Allerdings darf der Stoff aus dem Altertum den neueren nicht überwiegen, Hinsichtlich mancher Lesebücher mag wohl P. **Hellwig** recht haben, welcher ZIS. 205 in dem Aufsatz *Bemerkungen zu den Lesebüchern auf der höheren Bürgerschule* klagt, es gebe für die höheren Bürger-

schulen kein geeignetes Lesebuch; die meisten vorhandenen ständen im Dienste des Gymnasiums; sie berücksichtigten zu sehr die alte Geschichte.

In eingehender Weise beschäftigt sich mit den für die Lesebücher geeigneten Stoffen das verdienstliche Schriftchen von A. Corsenn, *Beiträge zum deutschen Unterricht.* Verf. geht von der Thatsache aus, dafs nach den Mitteilungen im Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung in Preufsen das verbreitetste Lesebuch das von Hopf und Paulsiek ist. Diese Thatsache (wir wiesen bereits oben darauf hin) ist wunderbar, ja unerklärlich, wenn man sich die Mängel vergegenwärtigt, an denen gerade dieses Lesebuch namentlich in den für VI, V und IV bestimmten Teilen leidet. (Wir stimmen Corsenn in dem Urteile ganz bei, dafs die Teile für III und II besser seien.) Es wird an einer ganzen Zahl von Lesestücken nachgewiesen, dafs sie für die Stufe, auf der sie gelesen werden sollen, durchaus ungeeignet sind, und zwar zum Teil wegen ihrer Stoffe, zum Teil auch wegen der oft sehr ungeschickten oder doch wenigstens dem Klassenstandpunkt durchaus nicht entsprechenden sprachlichen Form. Wir können hier auf das einzelne, was Corsenn beibringt, wegen Mangels an Raum und weil das nicht mehr in den Rahmen dieser Berichte hineinpassen würde, nicht eingehen; hier und da könnte man von ihm vielleicht auch in seiner Ansicht abweichen, im grofsen und ganzen wird man ihm beistimmen. Wir empfehlen das kleine Schriftchen den Fachgenossen sehr, weil wir es gerade gegenwärtig, wo man auf den deutschen Unterricht so viel Sorgfalt verwendet, höchst zeitgemäfs finden. Zum Schlufs bemerkt Verf., dafs namentlich die Lesebücher von Paldamus-Scholderer, Kohts-Meyer-Schuster, Bellermann-Imelmann-F. Jonas-Suphan und das neuerdings wieder aufgelegte Lesebuch von R. Hiecke weit über Hopf und Paulsiek zu stellen sind. Ein ganz besonderer Vorzug des Hannoverschen Lesebuches sei es, dafs in demselben ein grofser Teil der deutschen Sagen aus Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt, sich vorfinden. Das entspricht ganz den Bestimmungen der neuen preufsischen Lehrpläne, nach denen auf den unteren Klassen eine enge Vereinigung des Deutschen mit den Geschichtserzählungen vorgeschrieben wird. Auch das Weidmannsche (Berliner) Lesebuch ist sehr brauchbar. Verf. vermifst in demselben nur eine Darstellung der Siegfriedsage. — Unter den für ganze Klassengruppen berechneten Lesebüchern empfiehlt er namentlich Ph. Wackernagel, Viehoff und Linnig, ebenso auch das von Schulz, welches von VI bis OIII reicht.

b. Neuere Erscheinungen.

Urteile über einzelne Lesebücher sind vorher bereits in den allgemeinen Ausführungen angegeben worden. Uns liegen nun auch aus dem Berichtsjahr wieder mehrere Erscheinungen vor, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

Von dem oben genannten deutschen Lesebuche für höhere Lehran-

stalten, herausgegeben von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan sind uns zwei für die Vorschule bestimmte Teile zugegangen, für die Unterstufe, 2. Klasse, und für die Oberstufe, 1. Klasse, beide in 2. Auflage. Beide Teile haben in dieser Auflage eine aus fachmännischen Kreisen heraus gewünschte Erweiterung erfahren; das erstere ist um 16 poetische und um 21 prosaische Lesestücke vermehrt worden, das letztere hat einen Zuwachs von 12 Gedichten und von 14 Prosalesestücken erhalten. Nach unserer Ansicht bieten beide jetzt reichlich Stoff. Die Auswahl ist ebenso wie in den für die Gymnasialklassen bestimmten Teilen geschickt und durchaus zweckentsprechend zu nennen. Hie und da finden wir einige Stücke etwas zu umfangreich; eine Beobachtung, die wir bereits früher in gelegentlichen Besprechungen auch in den übrigen Teilen gemacht haben. Der Inhalt der beiden Teile entspricht ganz den von den Herausgebern aufgestellten und von uns in diesen Berichten und auch an anderen Stellen mehrfach genannten Grundsätzen. Das gefällige Äufsere, der gute, für die Augen angenehme Druck dienen den Büchern ebenfalls zur besten Empfehlung.

Eine ganz neue Erscheinung ist H. v. Dadelsen, *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, unter Mitwirkung von Kollegen herausgegeben*, Erster Teil, für VI. Das Buch ist eingeführt durch eine Vorrede des Geh. Regierungs- und Oberschulrats Albrecht in Strafsburg. In derselben wird betont, dafs der Plan zu dem Werke aus den Bedürfnissen des Unterrichts herausgewachsen ist. Die Verff. haben, abgesehen von ganz mustergültigen Sachen, es unternommen, ein Buch nicht zusammenzustellen, sondern selbst zu schreiben. Demnach sind die meisten Stücke des Buches Originalarbeiten. Den Stoff boten Märchen, Erzählungen aus der Sage, namentlich des Altertums, die ihrer Einfachheit wegen für die unterste Klasse am besten pafst, und Geschichte, auch die neuere mit einer Anzahl der hervorragendsten Erscheinungen; auch Erd- und Sternkunde, sowie die Naturgeschichte liefern eine Anzahl (im ganzen 34) Stücke. Die Auswahl von 90 Gedichten verschiedensten Inhalts dürfte allen billigen Anforderungen genügen. Wir haben uns durch eigene Einsicht überzeugt, dafs die Sprache in den Prosastücken der Fassungskraft der Sextaner entspricht; das ist neben der geschickten Stoffauswahl nach unserer Überzeugung einer der wichtigsten Vorzüge des Buches, dem man eine gute Zukunft voraussagen kann.

Für mehrere Klassen bestimmt ist S. Kehrein, *Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen*, nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von V. Kehrein. Untere Lehrstufe, 9. Aufl. Das Buch umfafst (einschliefslich kurzer Lebensbeschreibungen der Verff.) 453 Seiten; ein 106 Seiten starker Anhang giebt einen „Überblick der deutschen Grammatik“. Im Text der Lesestücke beigefügte Zahlen verweisen auf Erklärungen, die in einem besonderen Bande vereinigt sind und über die wir früher schon uns zu äufsern in diesen Jb. Gelegenheit gehabt haben. Die Auswahl ist im ganzen zu billigen. — Von F. Linnig, *Deutsches*

Lesebuch, 2. Teil, für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten einschliefslich II, ist inzwischen bereits die 7. Auflage erschienen. Die praktische Brauchbarkeit des Buches ist, ganz abgesehen von der Zahl der bisherigen Auflagen, nicht zu bezweifeln und in Fachzeitschriften oft anerkannt worden. Hinsichtlich der Gedichte heben wir noch besonders hervor, dafs auch, wie dies die neuen Lehrpläne vorschreiben, die neuere Zeit gebührende Berücksichtigung gefunden hat. B. Schulz, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Erster Teil, für die unteren und mittleren Klassen (d. h. bis III einschliefslich), ist in 9. Aufl. erschienen. Unseren früheren Urteilen darüber und dem, was Corsenn a. a. O. beigebracht, haben wir hier nichts hinzuzufügen. — Von G. Wendt, *Deutsches Lesebuch*, ist uns Teil II (für die 4. und 3. Klasse der Gymnasien und Realschulen) in 2. Aufl. zugegangen. Das Buch enthält nur Prosastücke, weil, wie bekannt, der Herausgeber neben demselben eine für mehrere Klassen benutzbare und berechnete Gedichtsammlung zu sehen wünscht. Die Geschichte, die Sage und das Leben liefern die Stoffe, welche in einer ansprechenden, fafslichen Form geboten sind. „Mehr als auf der untersten Stufe drängt sich hier die Rücksicht auf die eigentlich klassische Nationallitteratur hervor, ohne doch ausschliefslich in Betracht zu kommen.“ Die Stücke sind inhaltlich abgerundet. Sehr viel Auswahl ist, wenn man bedenkt, dafs das Buch für 2 Klassen bestimmt sein soll, nicht vorhanden; die Zahl der Stücke beträgt insgesamt nur 52. ZlS. 360 beurteilt das Lesebuch von Wendt günstig; fraglich sei, ob sich Stück 22 eigene.

Das *Deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium zu Döbeln* ist in seinem 3. Teile (für Quarta) in 2. Aufl. erschienen. Ursprünglich in erster Linie für Realanstalten und ähnliche Schulen bestimmt, hat sich das Buch auch manche Gymnasien erobert und viel Beifall gefunden. In der 2. Aufl. ist das Vaterländische noch mehr als bisher betont; die Stücke für Geschichte, Naturgeschichte und Länderkunde sind mit den für Quarta bestimmten Stoffen aus den genannten Gebieten in engere Beziehung gesetzt. Eine genauere Einsicht in das Buch bestätigt nur die mehrfach geäufserten günstigen Urteile. Ein solches spricht PA. 299 aus, nur, meint der Beurteiler, nähmen im 2. Teile die Sagen und Schwänke einen zu breiten Raum ein. Teil 1 und 2 werden Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht 5 S. 61 f. für ganz besonders geeignet zum Gebrauch an Realanstalten genannt, „für Anstalten der bezeichneten Art dürfte es, soweit unsere Kenntnis reicht, kaum ein so allen Anforderungen genügendes Lesebuch, wie das vorliegende geben,“ weil es ganz besonders dem Lehrplane der Realanstalten entspreche.

Nach Erlafs der neuen preufsischen Lehrpläne, welche den Geschichtsunterricht mit dem Deutschen in eine möglichst enge Beziehung setzen wollen, wird vielleicht F. Kirchner, *Lesebuch für die mittleren Klassen im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht* noch mehr Beachtung

schuldig und beglückt". — F. Böckelmann, *Blumenlese aus deutschen Dichtern* (2. Aufl.) bietet nach ZG. 151 lauter auswendig zu lernende Gedichte; im ganzen sei die Auswahl zu billigen, nur die OII komme schlecht fort. — Ein ähnliches Buch mufs K. Böttcher, *Ausgewählte deutsche Dichtungen zum Auswendiglernen* sein. Für höhere Lehranstalten als Kanon. Die Auswahl ist nach ZöG. 52 im ganzen gut, doch meint der Beurteiler, in Gedichten dürfe man nichts auslassen; die Texte seien vorläufig unbrauchbar. BbG. 315 äufsern sich über das Buch von Böttcher: man sei jetzt allgemein sehr für einen gedruckten Kanon; dieser vorliegende eigne sich zu weiterer Verbreitung. Einzelnes vermisse man darin, so z. B. einige Mai- und Wanderlieder, wie etwa: „Der Mai ist gekommen". — F. Magnus, *Menschen- und Völkerleben im deutschen Dichterhain.* Erläuterung zu 70 meist epischen Dichtungen zum Gebrauch beim Unterricht in Volks- und Mittelschulen u. s. w. nach psychologisch-methodischen Grundsätzen bearbeitet, zeigt nach ZöG. 215 zu redselige Erläuterungen; manches fehlte besser.

Hieran fügen wir eine zwar nicht in die letzten Jahre hineingehörende, aber sehr interessante und verdienstliche Sammlung: J. Imelmann, *Deutsche Dichtung im Liede*, Gedichte litteraturgeschichtlichen Inhalts, gesammelt und mit Anmerkungen begleitet. Verf. hat vom Annolied an bis auf die neueste Zeit (bis zu Lingg, Scheffel, Wolff, Bodenstedt und Gutzkow) eine Sammlung solcher Gedichte und Gedichtteile veranstaltet, „welche selbst wieder deutsche Dichtung und deutsche Dichter zum Gegenstand haben." Der Gedanke, die deutschen Dichter selbst einmal über die deutsche Dichtung sprechen zu lassen, ist ein überaus glücklicher. Die am Schlusse hinzugefügten von S. 575 bis 619 reichenden Anmerkungen erleichtern, wo dies nötig schien, das Verständnis. Wir haben ein ganz vortreffliches Lesebuch darin, welches dem gereifteren Schüler einen litterargeschichtlichen Überblick und einen Einblick in das Wesen und die Natur der deutschen Dichtung gewährt. Dasselbe sei besonders für die Bibliotheken unserer höheren Schulen zur Anschaffung bestens empfohlen,

B. Lesebücher für obere Klassen.

Die 9. Posener Direktorenversammlung hat unter No. 5 (S. 201) den Leitsatz angenommen: „Während ein litterarhistorisches Lesebuch für die oberen Klassen kein dringendes Bedürfnis ist, kann ein rhetorisch-stilistisches kaum entbehrt werden". Diese Anschauung steht nicht vereinzelt da; auch sonst wird die Forderung nach einem solchen Buche erhoben, so mittelbar auch von den neuen preufsischen Lehrplänen. Eine richtig geleitete Prosalektüre soll (s. S. 18) auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Ideen bilden. Von neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete ist uns nichts zugegangen. Auf seine eigenen im Berichtsjahr in 2. erweiterter Auflage erschienenen *Muster-*

stücke deutscher Prosa erlaubte sich der Berichterstatter bereits Jb. V, III S. 28 aufmerksam zu machen.

C. Erläuterungen von klassischen Dichterwerken.

Nach den neuen preufsischen Lehrplänen sind in I auch Proben von neueren Dichtern und Lebensbilder bedeutenderer neuer Dichter zu geben. Damit erscheint das Gebiet der Lektüre nicht unbeträchtlich erweitert.

Was die Methodik besonders der dramatischen Lektüre anlangt, so stellt F. Hofmann ZR. 449 ff. in dem Aufsatz *Über das Lesen deutscher Dramen und die Erörterung des künstlerischen Aufbaus derselben* gewisse wohl zu beachtende Grundsätze auf. Zu verlangen sei eine vorbereitende Privatlektüre, eine Inhaltsangabe auf Grund kurzer schriftlicher Übersichten; allgemein gültige Sätze und Sinnsprüche seien besonders zu beachten. Lesen solle man in erster Linie Philotas, Tell, Minna, Fiesko, Egmont, auch wohl Sappho und Macbeth. Zu allererst sei Tell geeignet. Von grofsem Interesse sei es, Vergleiche zu ziehen (so z. B. Alba und Gefsler u. a.). Den Aufbau solle man nach den bekannten Freytagschen Grundsätzen so darstellen: die Handlung aufwärts und dann abwärts. Auf folgendes komme es bei der Lektüre an: 1. auf die Angabe des Inhalts, 2. die Umgrenzung der Eigenart einzelner Personen, Übungen im freien Vortrage, 3. die Beachtung des künstlerischen Baus, 4. auf Worterklärungen nur insoweit, als sie zum Verständnis nötig seien, 5. ob und inwieweit auf Quellen, die Zeit der Entstehung des Dramas u. s. w. einzugehen sei, ergiebt sich aus dem Drama selber. Leitsatz 8 der 9. Posener Direktorenversammlung sagt: „Das Lesen der Schriftsteller erfolgt zu Hause wie in der Schule und zwar in einer solchen Anordnung, dafs zunächst vorzugsweise in der Schule, allmählich jedoch mehr zu Hause gelesen und die Behandlung der bedeutungsvollsten Abschnitte der Klasse vorbehalten wird.“ Das Ziel der Durchnahme giebt Leitsatz 10 so an: „Die Erklärung der Lektüre mufs als Ziel die eigentliche freie Erfassung des inneren Zusammenhanges — beim Drama auch die richtige Erkenntnis des Aufbaues — im Auge haben und darf sich nicht in sprachliche oder sachliche Einzelheiten verlieren.“ L. Weber, *Die poetische Lektüre auf den Gymnasien*, 1. Teil, umfafst das ganze Gebiet der poetischen Lektüre, ist aber für uns insofern von Interesse, als die von dem Verf. aufgestellten Grundsätze auch auf das Deutsche Anwendung finden. Ein wichtiges Mittel zur Pflege idealer Gesinnung in der Jugend — man wirft unserem Zeitalter vielfach einen Mangel an Idealismus vor — ist der Betrieb der Dichterlektüre. Drei Fragen ergeben sich nun hier, deren Beantwortung in der besonderen Abhandlung versucht wird: 1. wer die poetische Lektüre zu behandeln vermag, 2. was aus der Fülle des Vorhandenen zur Behandlung kommen soll, 3. wie dasselbe behandelt werden mufs, um recht fruchtbringend zu wirken. Die beiden ersten Fragen werden in der Abhandlung beantwortet. Der Erklärer deutscher Poesie mufs neben

einer tüchtigen philosophischen Durchbildung und einer eingehenden Litteraturkenntnis vor allem auch ästhetisches Verständnis mitbringen; er mufs imstande sein, durch sachgemäfse Erklärung den Schülern zum Verständnis eines poetischen Kunstwerkes zu verhelfen. Das Richtigste wäre es nach des Verf. Ansicht, wenn der Unterricht im Deutschen und in der übrigen poetischen Lektüre wenigstens in I und OII, womöglich auch in UII, in einer Hand vereinigt wäre. Die Auswahl des zu Lesenden würde am besten so gestaltet, dafs auf die unteren Klassen fallen die leichteren Gedichte lyrischen und didaktischen Inhalts hauptsächlich aus der neueren Litteratur, die dem kindlichen Gemüt am nächsten liegen. Dahin gehören Claudius, Hölty, Uhland, Goethe, Rückert. Für die mittleren Klassen bleiben am besten die Balladen Schillers, Uhlands, Goethes, Bürgers und ähnliches; daneben soll hier der vaterländischen Dichtung Platz gegönnt werden. In den oberen Klassen ist zunächst das Mittelalter zu behandeln: Nibelungen, Gudrun, Walther und einiges aus Parzival (womöglich in der Ursprache); dazu kommen Klopstock, Lessing, Schiller und Goethe, von allen nur das Vorzüglichste. Des Verf. Wunsch, dafs auch das Kirchenlied in den Kreis der Lektüre gezogen werden soll, wird sich bei der hinsichtlich der Konfession oft verschiedenen Schülerschaft nicht überall verwirklichen lassen; eher wird man auf seine Empfehlung einige Stücke von Shakespeare lesen können. In solcher Auswahl betrieben, wird die deutsche Lektüre, was ihre wichtigste Aufgabe ist, in nationalem Sinne auf die Jugend einwirken. Dafs die Vermehrung der deutschen Stunden in den Sekunden um je eine, welche Verf. wünscht und die neuen preufsischen Lehrpläne anordnen, eine wesentliche Vertiefung herbeiführen wird, läfst sich erhoffen.

Wenn es sich nun um eine Übersicht über die im Laufe des letzten Jahres zur Erklärung klassischer Dichterwerke erschienenen Hilfsmittel handelt, so erwähnen wir in erster Linie das früher bereits genannte, in 2. Auflage herausgegebene Buch von H. Unbescheid, *Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre.* Mit einer Tafel zu Schillers Dramen. Diese 2. Auflage umfafst nunmehr alle gewöhnlich in der Schule behandelten klassischen Stücke. Über die Methode, welche für die dramatische Lektüre in dem mit grofsem Beifall aufgenommenen Buche empfohlen wird, haben wir uns früher bereits geäufsert. Die den Bau der behandelten Stücke in übersichtlicher und klarer Weise bietende Schrift ist für jeden Lehrer des Deutschen als ein überaus schätzbarer Beitrag zur Methode anzusehen. Dafs abgesehen von den sonst in der Schule gelesenen Stücken auch Grillparzers Sappho und Kleists Prinz Friedrich von Homburg behandelt sind, heben wir besonders hervor. Die Besprechung des letzteren Stückes ist in Form einer recht entsprechenden Lehrprobe gegeben. In seiner Anzeige des Buches von Unbescheid sagt O. Lyon, Zeitschrift für deutschen Unterricht S. 365, der Verf. habe für die Behandlung der dramatischen Lektüre einen sicheren und festen Grund geschaffen, er führt den Schüler, indem er ihm die Gesetze

des dramatischen Kunstwerkes aufweist, in den Geist der Dichtung ein. Dem schätzenswerten methodischen Beitrag, welchen Goldscheider in seinem Heft: *Die Erklärung deutscher Schriftwerke* geliefert hat, rühmt ZR. 602 Klarheit, Gründlichkeit und Überzeugungstreue nach. ZöG. 220 nennt die Schrift verständig und besonnen; Verf. unterscheide im Gegensatze zu Bettingen richtig den nur geniefsenden Hörer und Leser und den, der eine Dichtung zu seinem Studium macht. Während in derselben Zeitschrift S. 218 die soeben zur Vergleichung herangezogenen *Grundzüge der dramatischen Kunst* von F. Bettingen gänzlich verurteilt werden (müsse es doch auch einen fördernden Unterricht in der schönen Litteratur geben), sagt PA. 296, man sei bei der Lektüre des Heftes fast der Ansicht zugeneigt, dafs der Verf. direkt auf das naturalistische Drama der neuesten Zeit hinsteuere, und doch erkläre er dem realistischen Standpunkt keine Berechtigung zu. SwS. 233 äufsern sich dahin: Verf. gehe zu weit, wenn er verlange, dafs die kritischen Werke von Aristoteles bis Freytag für den Primaner gar nicht vorhanden sein sollen; aber doch gebe er einen guten Anstofs und die Schrift behalte einen beherzigenswerten Kern. BbG. Jahrg. 27, S. 41 sagen, die paar Grundsätze, die Verf. gelten lasse, seien eigentlich keine; er lasse der subjektiven Willkür zu viel Spielraum und zeige einen zu radikalen Eifer. Dabei sei jedoch manches in dem Buche vortrefflich. — Von demselben Verf. rührt ein allerdings nicht in erster Linie für die Schule bestimmtes Buch her: *Wesen und Entwickelung des komischen Dramas.* Sich nicht auf das Deutsche beschränkend, giebt B. hier die wichtigsten Grundzüge des komischen Dramas, seine Darlegungen durch die Anführung einer grofsen Zahl von recht geeigneten Beispielen begründend. Lebhaft interessieren müssen seine Ausführungen über die Stoffe komischer Darstellung im Drama, die entweder eine äufserliche körperliche Abnormität oder bestimmte Stände und individuelle Eigentümlichkeiten bilden. Das Heft bietet für jeden Gebildeten eine äufserst anziehende Lektüre, welche bei verhältnismäfsig geringem Umfange ihn sehr gut über eine ganze Gattung der Dichtkunst zu unterrichten vermag. — Hier ist die geeignetste Gelegenheit, die Erwähnung einer recht beachtenswerten Schrift anzuschliefsen: A. Rosikat, *Über das Wesen der Schicksalstragödie.* I. Teil. Verf. geht von der ganz richtigen Beobachtung aus, dafs die Begriffe Schicksalstragödie und Charaktertragödie thatsächlich gar nicht in dem Gegensatz zu einander stehen, den man gemeinhin annehme. Viele der alten Tragödien, wie z. B. des Sophokles Antigone, seien gar nicht Schicksalstragödien. Eine genauere Bestimmung der Begriffe „Schicksal“ und „Schicksalstragödien“ behält er sich für einen demnächst erscheinenden Teil vor. Verf. zeigt in seinen Ausführungen viel Klarheit und Scharfsinn; wir halten seine kleine Schrift, deren Fortsetzung wir mit Interesse entgegensehen, für einen wertvollen Beitrag zu einer bisher wohl zu sehr obenhin behandelten Frage. — Ebenfalls mit der Bestimmung eines vielfach nicht richtig erkannten und

schwankenden Begriffs hat es zu thun die lesenswerte Schrift von J. Goldschmidt, *Die deutsche Ballade*. Ein Einblick in die einschlägigen Werke zeigt, dafs über den Begriff der Ballade keine rechte Übereinstimmung herrscht. Nach einer eingehenden Erörterung kommt Verf. zu der Erklärung (S. 9): „Die Ballade ist ein erzählendes Gedicht von ernstem Charakter und mäfsigem Umfang, das den Einflufs der überirdischen Welt auf die irdische veranschaulicht." Es folgt sodann eine von Herder bis zu den neuesten Balladendichtern sich erstreckende gründliche Beurteilung aller Gedichte, die Balladen genannt worden sind; wenn man auch nicht mit allem übereinstimmt, was Verf. hier sagt, so wird man doch auch seine hierauf bezüglichen Darlegungen mit grofsem Interesse lesen.

Das rühmlichst bekannt gewordene Werk von L. Bellermann, *Schillers Dramen* (dessen ersten Teil wir neuerdings wieder KW. 521 sehr empfohlen fanden) hat durch das im Berichtsjahr erfolgte Erscheinen des 2. Teiles nunmehr seinen Abschlufs gefunden. Dieser 2. Teil umfafst die Stücke vom Wallenstein bis zum Tell. Auf die Erklärung der dramatischen Bruchstücke des Dichters hat sich Verf. nicht eingelassen. Die Anordnung der Erklärungen ist in diesem Teile dieselbe wie in dem früher von uns ausführlich besprochenen ersten. Einer besonderen Empfehlung des geradezu ausgezeichneten Werkes erachten wir uns für überhoben.

Aus der auch neuerdings wieder (S. CO. 145. ZR. 673) für die Schüler als brauchbar anerkannten, mit der Graeserschen nah verwandten Hölderschen Sammlung ist uns Shakespeares Coriolan (nach der Übersetzung von L. Tieck und anderen Übertragungen) von L. Wyplel zugegangen. Die Erklärungen sind, wie das auch das Urteil in CO. betont, knapp und kurz, dürften aber im ganzen ausreichen. Die Erläuterung behandelt auch den ganzen Bau des Stückes. Dafs neuerdings auch Shakespeare in den für die Schule bestimmten Kreis der Lektüre aufgenommen wird, entspricht den neuen preufsischen Lehrplänen (S. 16, bei der Angabe des Lesestoffes für OI) und ist nur zu billigen. Auch die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern vom 23. Juli 1891 verlangt S. 7 in der 8. und 9. Klasse, also in I, die Behandlung Shakespeares, ebenso die Schulordnung für die Realgymnasien in demselben Lande S. 6. — Über die Sammlung: *Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium* von E. Kuenen und M. Evers ist das Urteil im ganzen recht günstig; nur ZöG. 223 äufsert sich (es handelt sich um Goethes Hermann und Dorothea, Schillers Maria Stuart und Wallenstein) dahin, die Erklärungen seien nicht zu empfehlen; sachlich bieten sie nichts Neues, formell seien sie unpraktisch. Ganz anders PA. 583: die Erläuterungen vereinigten methodisches Geschick und Sachkenntnis (hervorgehoben wird besonders Kuenen Schillers Maria Stuart, welche auch Zeitschr. f. deutschen Unterricht 499 grofse Anerkennung findet). Aufserordentlich anerkannt

finden wir die Sammlung CO. 491 (dem Beurteiler lagen Goethes Hermann und Dorothea und Iphigenie vor), nicht minder Gm. 533, wo gesagt wird, dafs die Heftchen bei ihren Vorzügen die weiteste Verbreitung verdienten; sie lieferten den Beweis, wie gut es auch jetzt schon um die Gymnasien bestellt sei. Wir haben uns bereits mehr als einmal in zustimmendem Sinne geäufsert; unser Urteil gilt auch von dem uns jetzt zugegangenen 8. Bändchen, Schillers Wallenstein, Teil 2, von M. Evers, welcher die Erklärung des Prologs und sodann, das ganze Drama umfassend, den Gang der Handlung und ihren dramatischen Aufbau behandelt; der 1. Teil des Wallenstein geht nach Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 499 zu sehr ins einzelne. Nicht recht verständlich fanden wir das Urteil von E. Hermann über diese Erläuterungen (in dem Aufsatz: Zum deutschen Unterricht, PA. 187 ff.), dafs sie eine Eselsbrücke für Aufsätze der Schüler seien; diesen Vorwurf könnte man ja so mancher anderen Erläuterung mit demselben, vielleicht mit mehr Recht machen. — Aus der in der letzten Zeit neu bearbeiteten Sammlung der Düntzerschen *Erläuterungen zu den deutschen Klassikern* liegen vor Schillers Jungfrau von Orleans in 4. Aufl., Schillers lyrische Gedichte 4. Teil, in 3. Aufl., Teil 8 ebenfalls in 3. Aufl., endlich Uhlands Dramen und Dramenentwürfe. Wir haben unser Urteil über diese Erläuterungen bereits früher ausgesprochen. Eine gewisse Weitschweifigkeit und Unübersichtlichkeit erschwert die Benutzung und beeinträchtigt ihren Wert. ZöG. 220 äufsert sich mit Bezugnahme auf Goethes Faust, Schillers lyrische Gedichte und Braut von Messina wie auch Uhlands Balladen und Romanzen, die Erläuterungen zeigten viel Sachkenntnis, doch seien die Fehler der Erklärung die alten. Von solchen Fehlern, besonders einer sich bisweilen breit machenden Meisterung der Dichter spricht BbG. 560, ohne im übrigen die Vorzüge zu verkennen. (Es handelt sich um Schillers lyrische Gedichte und Braut von Messina.) Ausdrücklich hervorheben möchten wir übrigens noch, dafs die Erklärung der Dramen und Dramenentwürfe Uhlands recht dankenswert war und dem Lehrer des Deutschen bei dem Mangel an ähnlichen Hilfsmitteln gute Dienste leisten wird. Von den Meisterwerken der deutschen Litteratur, in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten herausgegeben von K. Holdermann, L. Sevin und V. Uellner sind im Jahre 1891 erschienen: 11 Nathan der Weise von Uellner, 12. Der Cid von Holdermann, 13. Gudrun, nebst einer Übersicht der mittelalterlichen Dichtung, von demselben, und 14. Götz von Berlichingen von Uellner. Die Wort- und Sacherklärungen sind nur knapp gehalten. Die hinzugefügten Einleitungen dürften im ganzen genügen. Für recht praktisch halten wir die zum Schlufs gegebene kurze Übersicht über das Leben und die Werke der Dichter. Das sind Dinge, die dem Schüler nicht oft genug ins Gedächtnis zurückgerufen werden können. Die Gudrun-Ausgabe enthält auch eine kurze Belehrung über den mhd. Versbau. Von den *Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst für die*

stalten, herausgegeben von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan sind uns zwei für die Vorschule bestimmte Teile zugegangen, für die Unterstufe, 2. Klasse, und für die Oberstufe, 1. Klasse, beide in 2. Auflage. Beide Teile haben in dieser Auflage eine aus fachmännischen Kreisen heraus gewünschte Erweiterung erfahren; das erstere ist um 16 poetische und um 21 prosaische Lesestücke vermehrt worden, das letztere hat einen Zuwachs von 12 Gedichten und von 14 Prosalesestücken erhalten. Nach unserer Ansicht bieten beide jetzt reichlich Stoff. Die Auswahl ist ebenso wie in den für die Gymnasialklassen bestimmten Teilen geschickt und durchaus zweckentsprechend zu nennen. Hie und da finden wir einige Stücke etwas zu umfangreich; eine Beobachtung, die wir bereits früher in gelegentlichen Besprechungen auch in den übrigen Teilen gemacht haben. Der Inhalt der beiden Teile entspricht ganz den von den Herausgebern aufgestellten und von uns in diesen Berichten und auch an anderen Stellen mehrfach genannten Grundsätzen. Das gefällige Äufsere, der gute, für die Augen angenehme Druck dienen den Büchern ebenfalls zur besten Empfehlung.

Eine ganz neue Erscheinung ist H. v. Dadelsen, *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, unter Mitwirkung von Kollegen herausgegeben*, Erster Teil, für VI. Das Buch ist eingeführt durch eine Vorrede des Geh. Regierungs- und Oberschulrats Albrecht in Strafsburg. In derselben wird betont, dafs der Plan zu dem Werke aus den Bedürfnissen des Unterrichts herausgewachsen ist. Die Verff. haben, abgesehen von ganz mustergültigen Sachen, es unternommen, ein Buch nicht zusammenzustellen, sondern selbst zu schreiben. Demnach sind die meisten Stücke des Buches Originalarbeiten. Den Stoff boten Märchen, Erzählungen aus der Sage, namentlich des Altertums, die ihrer Einfachheit wegen für die unterste Klasse am besten pafst, und Geschichte, auch die neuere mit einer Anzahl der hervorragendsten Erscheinungen; auch Erd- und Sternkunde, sowie die Naturgeschichte liefern eine Anzahl (im ganzen 34) Stücke. Die Auswahl von 90 Gedichten verschiedensten Inhalts dürfte allen billigen Anforderungen genügen. Wir haben uns durch eigene Einsicht überzeugt, dafs die Sprache in den Prosastücken der Fassungskraft der Sextaner entspricht; das ist neben der geschickten Stoffauswahl nach unserer Überzeugung einer der wichtigsten Vorzüge des Buches, dem man eine gute Zukunft voraussagen kann.

Für mehrere Klassen bestimmt ist S. Kehrein, *Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen*, nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von V. Kehrein. Untere Lehrstufe, 9. Aufl. Das Buch umfafst (einschliefslich kurzer Lebensbeschreibungen der Verff.) 453 Seiten; ein 106 Seiten starker Anhang giebt einen „Überblick der deutschen Grammatik“. Im Text der Lesestücke beigefügte Zahlen verweisen auf Erklärungen, die in einem besonderen Bande vereinigt sind und über die wir früher schon uns zu äufsern in diesen Jb. Gelegenheit gehabt haben. Die Auswahl ist im ganzen zu billigen. — Von F. Linnig, *Deutsches*

Lesebuch, 2. Teil, für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten einschliefslich II, ist inzwischen bereits die 7. Auflage erschienen. Die praktische Brauchbarkeit des Buches ist, ganz abgesehen von der Zahl der bisherigen Auflagen, nicht zu bezweifeln und in Fachzeitschriften oft anerkannt worden. Hinsichtlich der Gedichte heben wir noch besonders hervor, dafs auch, wie dies die neuen Lehrpläne vorschreiben, die neuere Zeit gebührende Berücksichtigung gefunden hat. B. Schulz, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Erster Teil, für die unteren und mittleren Klassen (d. h. bis III einschliefslich), ist in 9. Aufl. erschienen. Unseren früheren Urteilen darüber und dem, was Corsenn a. a. O. beigebracht, haben wir hier nichts hinzuzufügen. — Von G. Wendt, *Deutsches Lesebuch*, ist uns Teil II (für die 4. und 3. Klasse der Gymnasien und Realschulen) in 2. Aufl. zugegangen. Das Buch enthält nur Prosastücke, weil, wie bekannt, der Herausgeber neben demselben eine für mehrere Klassen benutzbare und berechnete Gedichtsammlung zu sehen wünscht. Die Geschichte, die Sage und das Leben liefern die Stoffe, welche in einer ansprechenden, fafslichen Form geboten sind. „Mehr als auf der untersten Stufe drängt sich hier die Rücksicht auf die eigentlich klassische Nationallitteratur hervor, ohne doch ausschliefslich in Betracht zu kommen.“ Die Stücke sind inhaltlich abgerundet. Sehr viel Auswahl ist, wenn man bedenkt, dafs das Buch für 2 Klassen bestimmt sein soll, nicht vorhanden; die Zahl der Stücke beträgt insgesamt nur 52. ZlS. 360 beurteilt das Lesebuch von Wendt günstig; fraglich sei, ob sich Stück 22 eigene.

Das *Deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium zu Döbeln* ist in seinem 3. Teile (für Quarta) in 2. Aufl. erschienen. Ursprünglich in erster Linie für Realanstalten und ähnliche Schulen bestimmt, hat sich das Buch auch manche Gymnasien erobert und viel Beifall gefunden. In der 2. Aufl. ist das Vaterländische noch mehr als bisher betont; die Stücke für Geschichte, Naturgeschichte und Länderkunde sind mit den für Quarta bestimmten Stoffen aus den genannten Gebieten in engere Beziehung gesetzt. Eine genauere Einsicht in das Buch bestätigt nur die mehrfach geäufserten günstigen Urteile. Ein solches spricht PA. 299 aus, nur, meint der Beurteiler, nähmen im 2. Teile die Sagen und Schwänke einen zu breiten Raum ein. Teil 1 und 2 werden Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht 5 S. 61 f. für ganz besonders geeignet zum Gebrauch an Realanstalten genannt, „für Anstalten der bezeichneten Art dürfte es, soweit unsere Kenntnis reicht, kaum ein so allen Anforderungen genügendes Lesebuch, wie das vorliegende geben,“ weil es ganz besonders dem Lehrplane der Realanstalten entspreche.

Nach Erlafs der neuen preufsischen Lehrpläne, welche den Geschichtsunterricht mit dem Deutschen in eine möglichst enge Beziehung setzen wollen, wird vielleicht F. Kirchner, *Lesebuch für die mittleren Klassen im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht* noch mehr Beachtung

finden, dessen 1. Teil PA. Jahrg. 32 S. 631 eine zustimmende Beurteilung erfahren hat. Die deutsche Stunde werde dadurch zu einer zweiten Geschichtsstunde; man könne ebenso sagen, die Geschichtsstunde werde eine deutsche. — H. Keck, *Deutsches Lesebuch für die gehobene ev. Volksschule*, 1. Teil für untere Klassen, 4. Aufl., findet den Beifall von ZIS. 197, die mit der Auswahl und der Anordnung einverstanden ist. — H. Masius, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten* findet in seinem ersten Teile für untere Klassen den Beifall des Beurteilers in ZIS. 197, der hervorhebt, Ernst und Humor vereinigen sich in geschickter Weise. Der 3. Teil, für obere Klassen, wird PA. Jahrg. 32 S. 632 nach der in ihm gebotenen Auswahl und auch aus anderen Gründen recht sehr empfohlen.

Für die russische Schuljugend, welche Deutsch lernen soll, ist eine Reihe von Heften bestimmt, welche der oben bereits erwähnte S. Czekala herausgegeben hat, und zwar erstlich ein Anfangslesebuch in 3 Teilen: *Deutsche Sprache.* Methodisches Schulbuch auf dem Boden praktischer Sprachübung. An die Lesestücke schliefst sich in jedem Teile eine ganze Reihe von Wendungen in deutscher und russischer Sprache. Soweit wir das beurteilen können, wird das Buch gute Dienste leisten. Einen weiteren Ausbau des für die Jugend bestimmten Lesestoffes enthalten 4 andere Hefte: *Wilhelm Hauffs Märchen für Söhne und Töchter höherer Stände.* Für die oberen Klassen russischer Lehranstalten eingerichtet und mit einem Wörterverzeichnis versehen. 2. Bändchen. *Die Helden Homers nebst kurzer Darstellung anderer Sagen des Altertums.* Ein Lesebuch für den deutschen Unterricht in russischen Lehranstalten, und: *Volksmärchen, ein Lesebuch für den deutschen Unterricht in russischen Lehranstalten.* Der Verf. hat sehr praktisch daran gethan, für die Übungen in der deutschen Sprache solche zusammenhängenden Stoffe zu wählen, welche für die Jugend ihres Inhalts wegen anziehend sein müssen.

Es erübrigt noch, zweier österreichischen Lesebücher Erwähnung zu thun, die im Berichtsjahr wieder beurteilt worden sind: Kummer und Stejskal, *Deutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien*, Band 5 (5. Aufl.), 6 (3. Aufl.), 7 (2. Aufl.), 8 (2. Aufl.), welches ZR. 413 ff. in längerer Besprechung eine eingehendere Würdigung erfährt und als sehr gut und brauchbar empfohlen wird. — Prosch und Wiedenhofer, *Deutsches Lesebuch für österreichische Lehranstalten.* 1. Abteilung Band 1 für die 1. Klasse, Band 2 für die 2. Klasse wird CO. 308 empfohlen mit dem Ausdruck des Bedauerns, dafs das Buch nicht auch in Preufsen eingeführt werden kann. Ein Vorzug desselben sei, dafs das Abstrakte fehle. Desselben Lesebuches Teil für die 5. Klasse (OIII) wird an derselben Stelle ebenso günstig beurteilt. Wundern müsse man sich, dafs die Verff. auch Stücke von Wielands Oberon aufgenommen hätten; die Zulässigkeit dieser Dichtung für die Schule sei doch stark anzuzweifeln.

Erwähnt ist, dafs u. a. Wendt vorschlägt, eine durch mehrere

Klassen beizubehaltende Gedichtsammlung den Schülern in die Hand zu geben. Eine zu diesem Zwecke recht geeignete Sammlung ist J. Nieden, *Deutsche Gedichte nebst einem Anhange von Sprüchen, Sprichwörtern und Rätseln zum Auswendiglernen.* Man dürfte in dem nach alphabetischer Folge der Namen der Dichter geordneten Buche kaum eines der gangbaren Gedichte vermissen. Jahreszahlen weisen auf die Lebenszeit der Dichter wie auch auf die Entstehungszeit der einzelnen Gedichte hin. Ob gerade die bereits genannte Anordnung nach den Verfassern praktisch ist, scheint uns zweifelhaft. Der Herausgeber will die Gruppierungen der Gedichte „nach ihrem Inhalte, nach Gattungen und Formen der Poesie“ dem Schüler als Aufgabe überlassen. Wir meinen, auch ohne eine solche bliebe für den lesenden und lernenden Schüler immer noch genug Geistesarbeit übrig. Der von S. 156 bis 182 reichende Anhang mit seinen vielen, recht gut gewählten Sprüchen und sprichwörtlichen Wendungen ist eine überaus dankenswerte Zugabe. – Eine *Auswahl deutscher Gedichte für die unteren und mittleren Klassen* hat F. Otto zusammengestellt. Die Gedichte sind vorzugsweise vom nationalen Gesichtspunkt gewählt. Die im ganzen zustimmende Beurteilung ZG. 623 wünschte statt „Das Lied vom braven Mann“ von Bürger lieber dessen „Der wilde Jäger“; die 4. Strophe des Liedes „Heil Dir im Siegerkranz“ hätte fortbleiben sollen; zu bedauern sei es, dafs Schillers „Lied von der Glocke“ fehle. Die Bemerkungen unter dem Text seien überflüssig. Was diesen letzten Punkt betrifft, so möchten wir dem Beurteiler nicht zustimmen; wir halten diese (übrigens nicht allzu häufigen) Anmerkungen nicht für überflüssig, glauben im Gegenteil, dafs sie ganz gute Dienste leisten werden.

F. A. Krais, *Balladenbuch*, welches nach SwS. Jahrg. 7 S. 180 wegen seiner prächtigen Ausstattung und guten Auswahl Anerkennung verdient, scheint auch für die Schule bestimmt zu sein. — Besonderen Zwecken (etwa zur Benutzung bei Schüleraufführungen) dient Evers, *Vaterländische Festdichtungen,* eine Sammlung, welche CO. 110 sehr brauchbar genannt wird, und E. Heyck, *Vaterlandslieder*, die Dichtungen der deutschen Träume und Kämpfe des 19. Jahrhunderts, die nach SwS. 180 eine gute Auswahl bieten und auch jetzt nach Verwirklichung der deutschen Einheit von Interesse sind. — Über O. Lyon, *Auswahl deutscher Gedichte,* äufsert sich ZG. 568, sie sei eine durchaus selbständige Arbeit. Verf. wolle den Schülern nur das Wahre, Gesunde und Echte unserer Dichtung bieten und zugleich ein gewisses Gesamtbild der Dichtung der letzten 100 Jahre geben. Beides sei nicht immer vereinbar. Es komme dadurch manches Gedicht hinein, welches eigentlich nicht hineingehöre. Unter den 94 Dichtern vermifst der Beurteiler L. Giesebrecht (dessen „Hohenzollernlied“ z. B. da hineingehöre); von Chamisso fehle „Schlofs Boncourt“; gern hätte man auf Körners „Harras, der kühne Springer“ und Freiligraths „Löwenritt“ verzichtet. Die Art der Anordnung wird gebilligt. In Goethes „Ilmenau“ mufste nach der Weimarer Ausgabe gedruckt werden: „unschuldig und bestraft und

schuldig und beglückt". — F. Böckelmann, *Blumenlese aus deutschen Dichtern* (2. Aufl.) bietet nach ZG. 151 lauter auswendig zu lernende Gedichte; im ganzen sei die Auswahl zu billigen, nur die OII komme schlecht fort. — Ein ähnliches Buch mufs K. Böttcher, *Ausgewählte deutsche Dichtungen zum Auswendiglernen* sein. Für höhere Lehranstalten als Kanon. Die Auswahl ist nach ZöG. 52 im ganzen gut, doch meint der Beurteiler, in Gedichten dürfe man nichts auslassen; die Texte seien vorläufig unbrauchbar. BbG. 315 äufsern sich über das Buch von Böttcher: man sei jetzt allgemein sehr für einen gedruckten Kanon; dieser vorliegende eigne sich zu weiterer Verbreitung. Einzelnes vermisse man darin, so z. B. einige Mai- und Wanderlieder, wie etwa: „Der Mai ist gekommen". — F. Magnus, *Menschen- und Völkerleben im deutschen Dichterhain.* Erläuterung zu 70 meist epischen Dichtungen zum Gebrauch beim Unterricht in Volks- und Mittelschulen u. s. w. nach psychologisch-methodischen Grundsätzen bearbeitet, zeigt nach ZöG. 215 zu redselige Erläuterungen; manches fehlte besser.

Hieran fügen wir eine zwar nicht in die letzten Jahre hineingehörende, aber sehr interessante und verdienstliche Sammlung: J. Imelmann, *Deutsche Dichtung im Liede*, Gedichte litteraturgeschichtlichen Inhalts, gesammelt und mit Anmerkungen begleitet. Verf. hat vom Annolied an bis auf die neueste Zeit (bis zu Lingg, Scheffel, Wolff, Bodenstedt und Gutzkow) eine Sammlung solcher Gedichte und Gedichtteile veranstaltet, „welche selbst wieder deutsche Dichtung und deutsche Dichter zum Gegenstand haben." Der Gedanke, die deutschen Dichter selbst einmal über die deutsche Dichtung sprechen zu lassen, ist ein überaus glücklicher. Die am Schlusse hinzugefügten von S. 575 bis 619 reichenden Anmerkungen erleichtern, wo dies nötig schien, das Verständnis. Wir haben ein ganz vortreffliches Lesebuch darin, welches dem gereifteren Schüler einen litterargeschichtlichen Überblick und einen Einblick in das Wesen und die Natur der deutschen Dichtung gewährt. Dasselbe sei besonders für die Bibliotheken unserer höheren Schulen zur Anschaffung bestens empfohlen,

B. Lesebücher für obere Klassen.

Die 9. Posener Direktorenversammlung hat unter No. 5 (S. 201) den Leitsatz angenommen: „Während ein litterarhistorisches Lesebuch für die oberen Klassen kein dringendes Bedürfnis ist, kann ein rhetorisch-stilistisches kaum entbehrt werden". Diese Anschauung steht nicht vereinzelt da; auch sonst wird die Forderung nach einem solchen Buche erhoben, so mittelbar auch von den neuen preufsischen Lehrplänen. Eine richtig geleitete Prosalektüre soll (s. S. 18) auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Ideen bilden. Von neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete ist uns nichts zugegangen. Auf seine eigenen im Berichtsjahr in 2. erweiterter Auflage erschienenen *Muster-*

stücke deutscher Prosa erlaubte sich der Berichterstatter bereits Jb. V, III S. 28 aufmerksam zu machen.

C. Erläuterungen von klassischen Dichterwerken.

Nach den neuen preufsischen Lehrplänen sind in I auch Proben von neueren Dichtern und Lebensbilder bedeutenderer neuer Dichter zu geben. Damit erscheint das Gebiet der Lektüre nicht unbeträchtlich erweitert.

Was die Methodik besonders der dramatischen Lektüre anlangt, so stellt F. Hofmann ZR. 449 ff. in dem Aufsatz *Über das Lesen deutscher Dramen und die Erörterung des künstlerischen Aufbaus derselben* gewisse wohl zu beachtende Grundsätze auf. Zu verlangen sei eine vorbereitende Privatlektüre, eine Inhaltsangabe auf Grund kurzer schriftlicher Übersichten; allgemein gültige Sätze und Sinnsprüche seien besonders zu beachten. Lesen solle man in erster Linie Philotas, Tell, Minna, Fiesko, Egmont, auch wohl Sappho und Macbeth. Zu allererst sei Tell geeignet. Von grofsem Interesse sei es, Vergleiche zu ziehen (so z. B. Alba und Gefsler u. a.). Den Aufbau solle man nach den bekannten Freytagschen Grundsätzen so darstellen: die Handlung aufwärts und dann abwärts. Auf folgendes komme es bei der Lektüre an: 1. auf die Angabe des Inhalts, 2. die Umgrenzung der Eigenart einzelner Personen, Übungen im freien Vortrage, 3. die Beachtung des künstlerischen Baus, 4. auf Worterklärungen nur insoweit, als sie zum Verständnis nötig seien, 5. ob und inwieweit auf Quellen, die Zeit der Entstehung des Dramas u. s. w. einzugehen sei, ergiebt sich aus dem Drama selber. Leitsatz 8 der 9. Posener Direktorenversammlung sagt: „Das Lesen der Schriftsteller erfolgt zu Hause wie in der Schule und zwar in einer solchen Anordnung, dafs zunächst vorzugsweise in der Schule, allmählich jedoch mehr zu Hause gelesen und die Behandlung der bedeutungsvollsten Abschnitte der Klasse vorbehalten wird.“ Das Ziel der Durchnahme giebt Leitsatz 10 so an: „Die Erklärung der Lektüre mufs als Ziel die eigentliche freie Erfassung des inneren Zusammenhanges — beim Drama auch die richtige Erkenntnis des Aufbaues — im Auge haben und darf sich nicht in sprachliche oder sachliche Einzelheiten verlieren.“ L. Weber, *Die poetische Lektüre auf den Gymnasien*, 1. Teil, umfafst das ganze Gebiet der poetischen Lektüre, ist aber für uns insofern von Interesse, als die von dem Verf. aufgestellten Grundsätze auch auf das Deutsche Anwendung finden. Ein wichtiges Mittel zur Pflege idealer Gesinnung in der Jugend — man wirft unserem Zeitalter vielfach einen Mangel an Idealismus vor — ist der Betrieb der Dichterlektüre. Drei Fragen ergeben sich nun hier, deren Beantwortung in der besonderen Abhandlung versucht wird: 1. wer die poetische Lektüre zu behandeln vermag, 2. was aus der Fülle des Vorhandenen zur Behandlung kommen soll, 3. wie dasselbe behandelt werden mufs, um recht fruchtbringend zu wirken. Die beiden ersten Fragen werden in der Abhandlung beantwortet. Der Erklärer deutscher Poesie mufs neben

einer tüchtigen philosophischen Durchbildung und einer eingehenden Litteraturkenntnis vor allem auch ästhetisches Verständnis mitbringen; er mufs imstande sein, durch sachgemäfse Erklärung den Schülern zum Verständnis eines poetischen Kunstwerkes zu verhelfen. Das Richtigste wäre es nach des Verf. Ansicht, wenn der Unterricht im Deutschen und in der übrigen poetischen Lektüre wenigstens in I und OII, womöglich auch in UII, in einer Hand vereinigt wäre. Die Auswahl des zu Lesenden würde am besten so gestaltet, dafs auf die unteren Klassen fallen die leichteren Gedichte lyrischen und didaktischen Inhalts hauptsächlich aus der neueren Litteratur, die dem kindlichen Gemüt am nächsten liegen. Dahin gehören Claudius, Hölty, Uhland, Goethe, Rückert. Für die mittleren Klassen bleiben am besten die Balladen Schillers, Uhlands, Goethes, Bürgers und ähnliches; daneben soll hier der vaterländischen Dichtung Platz gegönnt werden. In den oberen Klassen ist zunächst das Mittelalter zu behandeln: Nibelungen, Gudrun, Walther und einiges aus Parzival (womöglich in der Ursprache); dazu kommen Klopstock, Lessing, Schiller und Goethe, von allen nur das Vorzüglichste. Des Verf. Wunsch, dafs auch das Kirchenlied in den Kreis der Lektüre gezogen werden soll, wird sich bei der hinsichtlich der Konfession oft verschiedenen Schülerschaft nicht überall verwirklichen lassen; eher wird man auf seine Empfehlung einige Stücke von Shakespeare lesen können. In solcher Auswahl betrieben, wird die deutsche Lektüre, was ihre wichtigste Aufgabe ist, in nationalem Sinne auf die Jugend einwirken. Dafs die Vermehrung der deutschen Stunden in den Sekunden um je eine, welche Verf. wünscht und die neuen preufsischen Lehrpläne anordnen, eine wesentliche Vertiefung herbeiführen wird, läfst sich erhoffen.

Wenn es sich nun um eine Übersicht über die im Laufe des letzten Jahres zur Erklärung klassischer Dichterwerke erschienenen Hilfsmittel handelt, so erwähnen wir in erster Linie das früher bereits genannte, in 2. Auflage herausgegebene Buch von H. Unbescheid, *Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre.* Mit einer Tafel zu Schillers Dramen. Diese 2. Auflage umfafst nunmehr alle gewöhnlich in der Schule behandelten klassischen Stücke. Über die Methode, welche für die dramatische Lektüre in dem mit grofsem Beifall aufgenommenen Buche empfohlen wird, haben wir uns früher bereits geäufsert. Die den Bau der behandelten Stücke in übersichtlicher und klarer Weise bietende Schrift ist für jeden Lehrer des Deutschen als ein überaus schätzbarer Beitrag zur Methode anzusehen. Dafs abgesehen von den sonst in der Schule gelesenen Stücken auch Grillparzers Sappho und Kleists Prinz Friedrich von Homburg behandelt sind, heben wir besonders hervor. Die Besprechung des letzteren Stückes ist in Form einer recht entsprechenden Lehrprobe gegeben. In seiner Anzeige des Buches von Unbescheid sagt O. Lyon, Zeitschrift für deutschen Unterricht S. 365, der Verf. habe für die Behandlung der dramatischen Lektüre einen sicheren und festen Grund geschaffen, er führt den Schüler, indem er ihm die Gesetze

des dramatischen Kunstwerkes aufweist, in den Geist der Dichtung ein. Dem schätzenswerten methodischen Beitrag, welchen Goldscheider in seinem Heft: *Die Erklärung deutscher Schriftwerke* geliefert hat, rühmt ZR. 602 Klarheit, Gründlichkeit und Überzeugungstreue nach. ZöG. 220 nennt die Schrift verständig und besonnen; Verf. unterscheide im Gegensatze zu Bettingen richtig den nur geniefsenden Hörer und Leser und den, der eine Dichtung zu seinem Studium macht. Während in derselben Zeitschrift S. 218 die soeben zur Vergleichung herangezogenen *Grundzüge der dramatischen Kunst* von F. Bettingen gänzlich verurteilt werden (müsse es doch auch einen fördernden Unterricht in der schönen Litteratur geben), sagt PA. 296, man sei bei der Lektüre des Heftes fast der Ansicht zugeneigt, dafs der Verf. direkt auf das naturalistische Drama der neuesten Zeit hinsteuere, und doch erkläre er dem realistischen Standpunkt keine Berechtigung zu. SwS. 233 äufsern sich dahin: Verf. gehe zu weit, wenn er verlange, dafs die kritischen Werke von Aristoteles bis Freytag für den Primaner gar nicht vorhanden sein sollen; aber doch gebe er einen guten Anstöfs und die Schrift behalte einen beherzigenswerten Kern. BbG. Jahrg. 27, S. 41 sagen, die paar Grundsätze, die Verf. gelten lasse, seien eigentlich keine; er lasse der subjektiven Willkür zu viel Spielraum und zeige einen zu radikalen Eifer. Dabei sei jedoch manches in dem Buche vortrefflich. — Von demselben Verf. rührt ein allerdings nicht in erster Linie für die Schule bestimmtes Buch her: *Wesen und Entwickelung des komischen Dramas.* Sich nicht auf das Deutsche beschränkend, giebt B. hier die wichtigsten Grundzüge des komischen Dramas, seine Darlegungen durch die Anführung einer grofsen Zahl von recht geeigneten Beispielen begründend. Lebhaft interessieren müssen seine Ausführungen über die Stoffe komischer Darstellung im Drama, die entweder eine äufserliche körperliche Abnormität oder bestimmte Stände und individuelle Eigentümlichkeiten bilden. Das Heft bietet für jeden Gebildeten eine äufserst anziehende Lektüre, welche bei verhältnismäfsig geringem Umfange ihn sehr gut über eine ganze Gattung der Dichtkunst zu unterrichten vermag. — Hier ist die geeignetste Gelegenheit, die Erwähnung einer recht beachtenswerten Schrift anzuschliefsen: A. Rosikat, *Über das Wesen der Schicksalstragödie.* I. Teil. Verf. geht von der ganz richtigen Beobachtung aus, dafs die Begriffe Schicksalstragödie und Charaktertragödie thatsächlich gar nicht in dem Gegensatz zu einander stehen, den man gemeinhin annehme. Viele der alten Tragödien, wie z. B. des Sophokles Antigone, seien gar nicht Schicksalstragödien. Eine genauere Bestimmung der Begriffe „Schicksal“ und „Schicksalstragödien“ behält er sich für einen demnächst erscheinenden Teil vor. Verf. zeigt in seinen Ausführungen viel Klarheit und Scharfsinn; wir halten seine kleine Schrift, deren Fortsetzung wir mit Interesse entgegensehen, für einen wertvollen Beitrag zu einer bisher wohl zu sehr obenhin behandelten Frage. — Ebenfalls mit der Bestimmung eines vielfach nicht richtig erkannten und

schwankenden Begriffs hat es zu thun die lesenswerte Schrift von J. Goldschmidt, *Die deutsche Ballade.* Ein Einblick in die einschlägigen Werke zeigt, dafs über den Begriff der Ballade keine rechte Übereinstimmung herrscht. Nach einer eingehenden Erörterung kommt Verf. zu der Erklärung (S. 9): „Die Ballade ist ein erzählendes Gedicht von ernstem Charakter und mäfsigem Umfang, das den Einflufs der überirdischen Welt auf die irdische veranschaulicht.“ Es folgt sodann eine von Herder bis zu den neuesten Balladendichtern sich erstreckende gründliche Beurteilung aller Gedichte, die Balladen genannt worden sind; wenn man auch nicht mit allem übereinstimmt, was Verf. hier sagt, so wird man doch auch seine hierauf bezüglichen Darlegungen mit grofsem Interesse lesen.

Das rühmlichst bekannt gewordene Werk von L. Bellermann, *Schillers Dramen* (dessen ersten Teil wir neuerdings wieder KW. 521 sehr empfohlen fanden) hat durch das im Berichtsjahr erfolgte Erscheinen des 2. Teiles nunmehr seinen Abschlufs gefunden. Dieser 2. Teil umfafst die Stücke vom Wallenstein bis zum Tell. Auf die Erklärung der dramatischen Bruchstücke des Dichters hat sich Verf. nicht eingelassen. Die Anordnung der Erklärungen ist in diesem Teile dieselbe wie in dem früher von uns ausführlich besprochenen ersten. Einer besonderen Empfehlung des geradezu ausgezeichneten Werkes erachten wir uns für überhoben.

Aus der auch neuerdings wieder (S. CO. 145. ZR. 673) für die Schüler als brauchbar anerkannten, mit der Graeserschen nah verwandten Hölderschen Sammlung ist uns Shakespeares Coriolan (nach der Übersetzung von L. Tieck und anderen Übertragungen) von L. Wyplel zugegangen. Die Erklärungen sind, wie das auch das Urteil in CO. betont, knapp und kurz, dürften aber im ganzen ausreichen. Die Erläuterung behandelt auch den ganzen Bau des Stückes. Dafs neuerdings auch Shakespeare in den für die Schule bestimmten Kreis der Lektüre aufgenommen wird, entspricht den neuen preufsischen Lehrplänen (S. 16, bei der Angabe des Lesestoffes für OI) und ist nur zu billigen. Auch die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern vom 23. Juli 1891 verlangt S. 7 in der 8. und 9. Klasse, also in I, die Behandlung Shakespeares, ebenso die Schulordnung für die Realgymnasien in demselben Lande S. 6. — Über die Sammlung: *Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium* von E. Kuenen und M. Evers ist das Urteil im ganzen recht günstig; nur ZöG. 223 äufsert sich (es handelt sich um Goethes Hermann und Dorothea, Schillers Maria Stuart und Wallenstein) dahin, die Erklärungen seien nicht zu empfehlen; sachlich bieten sie nichts Neues, formell seien sie unpraktisch. Ganz anders PA. 583: die Erläuterungen vereinigten methodisches Geschick und Sachkenntnis (hervorgehoben wird besonders Kuenen Schillers Maria Stuart, welche auch Zeitschr. f. deutschen Unterricht 499 grofse Anerkennung findet). Aufserordentlich anerkannt

finden wir die Sammlung CO. 491 (dem Beurteiler lagen Goethes Hermann und Dorothea und Iphigenie vor), nicht minder Gm. 533, wo gesagt wird, dafs die Heftchen bei ihren Vorzügen die weiteste Verbreitung verdienten; sie lieferten den Beweis, wie gut es auch jetzt schon um die Gymnasien bestellt sei. Wir haben uns bereits mehr als einmal in zustimmendem Sinne geäufsert; unser Urteil gilt auch von dem uns jetzt zugegangenen 8. Bändchen, Schillers Wallenstein, Teil 2, von M. Evers, welcher die Erklärung des Prologs und sodann, das ganze Drama umfassend, den Gang der Handlung und ihren dramatischen Aufbau behandelt; der 1. Teil des Wallenstein geht nach Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 499 zu sehr ins einzelne. Nicht recht verständlich fanden wir das Urteil von E. Hermann über diese Erläuterungen (in dem Aufsatz: Zum deutschen Unterricht, PA. 187 ff.), dafs sie eine Eselsbrücke für Aufsätze der Schüler seien; diesen Vorwurf könnte man ja so mancher anderen Erläuterung mit demselben, vielleicht mit mehr Recht machen. — Aus der in der letzten Zeit neu bearbeiteten Sammlung der Düntzerschen *Erläuterungen zu den deutschen Klassikern* liegen vor Schillers Jungfrau von Orleans in 4. Aufl., Schillers lyrische Gedichte 4. Teil, in 3. Aufl., Teil 8 ebenfalls in 3. Aufl., endlich Uhlands Dramen und Dramenentwürfe. Wir haben unser Urteil über diese Erläuterungen bereits früher ausgesprochen. Eine gewisse Weitschweifigkeit und Unübersichtlichkeit erschwert die Benutzung und beeinträchtigt ihren Wert. ZöG. 220 äufsert sich mit Bezugnahme auf Goethes Faust, Schillers lyrische Gedichte und Braut von Messina wie auch Uhlands Balladen und Romanzen, die Erläuterungen zeigten viel Sachkenntnis, doch seien die Fehler der Erklärung die alten. Von solchen Fehlern, besonders einer sich bisweilen breit machenden Meisterung der Dichter spricht BbG. 560, ohne im übrigen die Vorzüge zu verkennen. (Es handelt sich um Schillers lyrische Gedichte und Braut von Messina.) Ausdrücklich hervorheben möchten wir übrigens noch, dafs die Erklärung der Dramen und Dramenentwürfe Uhlands recht dankenswert war und dem Lehrer des Deutschen bei dem Mangel an ähnlichen Hilfsmitteln gute Dienste leisten wird. Von den Meisterwerken der deutschen Litteratur, in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten herausgegeben von K. Holdermann, L. Sevin und V. Uellner sind im Jahre 1891 erschienen: 11. Nathan der Weise von Uellner, 12. Der Cid von Holdermann, 13. Gudrun, nebst einer Übersicht der mittelalterlichen Dichtung, von demselben, und 14. Götz von Berlichingen von Uellner. Die Wort- und Sacherklärungen sind nur knapp gehalten. Die hinzugefügten Einleitungen dürften im ganzen genügen. Für recht praktisch halten wir die zum Schlufs gegebene kurze Übersicht über das Leben und die Werke der Dichter. Das sind Dinge, die dem Schüler nicht oft genug ins Gedächtnis zurückgerufen werden können. Die Gudrun-Ausgabe enthält auch eine kurze Belehrung über den mhd. Versbau. — Von den *Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst für die*

häusliche Vorbereitung der Schüler von W. Böhme liegt das 4. Bändchen vor, enthaltend Schillers Wilhelm Tell. Die Behandlung ist zu der neuerdings mehr als bisher in den Vordergrund tretenden Privatlektüre der Schüler recht geeignet. Die Einrichtung ist dieselbe wie die in den im vorigen Jb. besprochenen Heften. Die Erläuterungen sind knapp, aber nach unserer Überzeugung ausreichend. „Einleitende Bemerkungen" bieten die wichtigsten Merkzahlen aus des Dichters Leben und eine „Entstehung des Schauspiels". Die Böhmesche Sammlung wird SwS. Jahrg. 8, S. 94 sehr empfohlen, desgl. ZR. Jahrg. 15, S. 723 (es handelt sich um Goethes Götz und Kleists Prinz von Homburg), wo hervorgehoben wird, dafs der Abschnitt „Geschichtliche Notizen über die Persönlichkeiten" gute Dienste thun werde. PA. 588 erklärt die Erläuterungen für gut methodisch, desgl. E. Hermann, *Zum deutschen Unterricht* PA. 187 ff.; im ganzen seien sie allerdings mehr für den Lehrer als für den Schüler.

Aus andern Sammlungen sind uns neue Erscheinungen nicht zugegangen. Wir stellen jedoch, indem wir sie nach Verlegern benennen, im folgenden einige im Berichtsjahre veröffentlichte Urteile über solche zusammen, welche den Beweis liefern, dafs die pädagogische Presse jenen Arbeiten nach wie vor ein besonderes Interesse zuwendet. Die bekannte Sammlung Göschen (die allerdings auch anderes als Erklärungen von Dichtungen enthält) bietet nach ZG. 152 (es wird daselbst Lessings Minna von Barnhelm von Tomaschek und Nathan der Weise von Denzel und Kraz angezeigt) handliche Ausgaben; was nötig sei, finde sich fafslich beisammen; PA. Jahrg. 33 S. 298 findet in Günther, Lessings Philotas und die Poesie des siebenjährigen Krieges zu viel gelehrtes Beiwerk. CO. Jahrg. 19 S. 145 erklärt die Sammlung für sehr beachtenswert für die Schüler; S. 170 wird dem Hefte: Nibelungen und Gudrun in Auswahl von Golther hinsichtlich der Auswahl Verständnis und Geschick nachgerühmt. (Vergl. auch über dieses Heft ebenda S. 491, KW. Jahrg. 38, S. 83 und BbG. Band 26, S. 481.) ZöG. Jahrg. 42, S. 224 erklärt die in der Göschenschen Sammlung gebotenen Anmerkungen für ausreichend; vergl. auch die empfehlende Anzeige ebendort S. 432. Die ganze Göschensche Sammlung wird auch BbG. Band 27 S. 132 empfohlen. Eine Fortsetzung jener Sammlung bieten Heft 22, Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Strafsburg Auswahl aus dem höfischen Epos mit kurzem Wörterbuch von K. Marold und 23, Walther von der Vogelweide mit einer Auswahl aus Minnesang und Spruchdichtung nebst kurzem Wörterbuch von O. Günther. Die Auswahl ist in beiden praktisch getroffen, kurze Einleitungen und, wo es nötig ist, Anmerkungen erleichtern das Verständnis. Der Hauptinhalt der Epen wird gegeben durch kurze Verbindung der ausgewählten Abschnitte untereinander.

Die bei F. A. Perthes in Gotha erscheinenden Ausgaben sind nach CO. 145 zweckentsprechend, ebenso findet ZöG. 224 (es ist von Lessings

Emilia Galotti und von Goethes Egmont die Rede) dieselben brauchbar. Der Anhang sei überflüssig. Mit aller Entschiedenheit wendet sich E. Hermann, *Zum deutschen Unterricht* PA. 187 ff. gegen Gast, Goethes Egmont. Verf. erkläre so: Klärchen habe ihre Jungfrauschaft geopfert und müsse deshalb sterben. Diese Angelegenheit werde in einem für die Schule (!) bestimmten Buche des breiteren behandelt.

Aus der Schöninghschen Sammlung findet B. Wernecke Klopstocks ausgewählte Oden und Elegieen nebst einigen Bruchstücken aus dem Messias (2. Aufl.) in SwS. Jahrg. 8 S. 59 gebührende Anerkennung; dasselbe Bändchen ebenso CO. 145; aber auch sonst seien die Ausgaben gut. Die Sammlung im allgemeinen wird günstig beurteilt ZöG. 225 (nur sei der Anhang, die Fragen über das Stück, nicht glücklich). Herders Cid von Schwarz, Goethes Götz von Heuwes und Goethes Tasso von Wittich werden überdies Gm. Jahrg. VIII, 787 empfohlen. Ebendort Jahrg. IX, 130 wird Lessings Laokoon von Buschmann sehr günstig beurteilt; von Goethes lyrischen Gedichten von Heuwes heifst es, die Erklärung sei gründlich, bisweilen werde des Guten zu viel geboten; eine allgemeine Einleitung über die Art und Bedeutung der Goetheschen Lyrik fehle. Dasselbe Heft ist überdies noch empfohlen ZlS. 360. — Aus der bei Stephanus in Trier erscheinenden Reihe werden CO. 571 Goethes Iphigenie von H. Engelen und Lessings Emilia Galotti von J. Pirig als willkommen bezeichnet. — Wenig günstig urteilt über die bei Velhagen und Klasing erscheinenden deutschen Schulausgaben (Heft 26, 21, 37, 15, 5, 11, 42, 55) PA. 577: die Ausgaben seien nicht pädagogisch; die Einleitungen u. s. w. seien nicht für Schüler, sondern für Studenten oder das Konversationslexikon geschrieben. Getadelt werden überdies die Inhaltsangaben ausgelassener Stellen. Ganz im Gegensatz hierzu erklärt CO. 145 diese Ausgaben als gerade für die Schule besonders geeignet (während andere wie die Perthessche und Schöninghsche mehr den Bedürfnissen der der Schule Entwachsenen entsprächen). ZöG. 225 urteilt, die Leitung der Sammlung sei keine einheitliche; die Hefte enthielten alle zu wenig oder zu viel. Anerkennung findet die Sammlung BbG. 131. — Von neueren Erscheinungen aus dieser Sammlung haben uns diesmal vorgelegen Lieferung 54, Kleinere Prosaschriften von Goethe, von H. Nöldeke. II. Campagne in Frankreich. 57: Lessings Nathan der Weise von A. Thorbecke. 58: Shakespeares Hamlet von E. v. Sallwürk, und 59: Herders Cid von E. Groth. — Im Anschlufs an die genannten Erklärungswerke erwähnen wir die von G. Bötticher und K. Kinzel herausgegebenen Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen vom 31. März 1882, von denen uns aus dem Berichtsjahr vorliegen II. Die höfische Dichtung des Mittelalters, 1. Walther von der Vogelweide und Des Minnesangs Frühling, 2. Aufl., II, 2 Der arme Heinrich und Meier Helmbrecht. III, 3 Martin Luther. 2. Vermischte Schriften weltlichen Inhalts, Fabeln, Dichtungen u. s. w. von

R. Neubauer und III, 4 Kunst- und Volkslied in der Reformationszeit. Das zweite der genannten Hefte findet ZlS. 298 grofse Anerkennung, das erste Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 216 f.; vermöge dieses trefflichen Hilfsmittels werde es nunmehr angehen, die Lieder Walthers recht zu behandeln, eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, die man bisher nicht gut habe lösen können. So günstige Urteile lassen sich auch über die anderen Hefte fällen. Die Einleitungen sind gründlich, die Anmerkungen (welche sich am Ende der Bändchen finden) praktisch, die Auswahl geeignet. Von Luther ist auch eine Anzahl von Briefen abgedruckt; der Anhang über Luthers Sprache ist interessant und wertvoll. Im übrigen beziehen wir uns auf unsere schon früher ausgesprochenen Urteile. Vergl. auch noch ZG. 147, BbG. Band 26 S. 480 (eine sehr willkommene Ergänzung zum Lesebuche).

Unter den einzelnen neueren Erscheinungen, welche dem Lektürebetrieb zu dienen bestimmt sind, nennen wir zuerst eine ganz eigenartige: P. Uellner, *Das Lied von der Glocke, technisch erläutert nebst einer Beschreibung des Glockengusses und einer lithogr. Tafel in Farbendruck als Lehrmittel für die Schule.* Wir halten die Idee für eine überaus glückliche: auf bequeme Weise kann der Lehrer den Schülern an der Hand der kleinen Schrift in den Vorgang des Glockengusses einen Einblick verschaffen. Darstellung und Abbildung sind klar, anschaulich und übersichtlich, und so finden wir es denn nur natürlich, dafs das Schriftchen bereits eine sehr günstige Beurteilung erfahren hat: CO. 497 begrüfst darin sorgfältige Erläuterungen eines kundigen Technikers und Gm. Jahrg. IX S. 18 erklärt, dasselbe komme einem Bedürfnis entgegen und sei sehr zu empfehlen.

L. Böhme, *Schillerstudien I*, empfehlen wir jedem Lehrer, welcher seine Schüler in Schillersche Dichtungen einführen will. Verf., der die einschlägige Litteratur, wie man bald sieht, genau kennt und gründlich verwertet hat, weist nach einem kurzen Überblick über die Hauptströmungen der Kultur und Litteratur während des Ausgangs des vorigen Jahrhunderts an der Hand einer eindringenden Betrachtung der 3 ersten Dramen des Dichters und seiner Jugendlyrik nach, welchen Standpunkt der Dichter in politischer und in religiöser Beziehung eingenommen habe. Hinsichtlich des letzteren teilt er nicht Hettners Ansicht, nach der Schiller sonnenklar Spinozismus und Pantheismus zeige. Wenn auch die „Resignation“ einen Bruch mit dem Christentum bezeichne, so habe doch des Dichters Anschauung später eine Wandlung durchgemacht; das bezeichne das Gedicht „Hoffnung“ und „Das Lied von der Glocke“. Jeder wird die Ausführungen des Verf. mit grofsem Interesse lesen; wir sind gespannt auf die hoffentlich bald erscheinende Fortsetzung. — W. Cosack, *Materialien zu G. E. Lessings Hamburgischer Dramaturgie* Ausführlicher Kommentar nebst Einleitung, Anhang und Registern, ist in dem Berichtsjahr in 2. (vermehrter und verbesserter) Auflage erschienen. Wir halten das Buch, welches in eingehender Weise auf Sachliches und Sprach-

liches Rücksicht nimmt, und wegen der hinzugefügten Register leicht benutzbar ist, für ein ganz vortreffliches Hilfsmittel bei der Lektüre von Lessings grundlegender Schrift. Das Werk geht über die eigentlichen Bedürfnisse des Schülers weit hinaus; dem Lehrer wird es bei seiner Vorbereitung treffliche Dienste leisten. Der Verf. ist derselbe, dem wir die schon mehrfach aufgelegte, auch in diesen Jb. ihrem Werte nach gewürdigte Ausgabe von Lessings Laokoon verdanken, die neuerdings wieder CO. Jahrg. 19 S. 22 grofse Anerkennung gefunden hat.

F. Kern, bekannt als Tassoerklärer durch seine uns leider nicht zugegangene Schrift *Goethes Torquato Tasso* hat seine Studien zu diesem Stücke jetzt zu einer Schulausgabe desselben Werkes mit Anmerkungen verwertet, wofür ihm die Schule nur sehr dankbar sein kann. Die Ausgabe erinnert in der ganzen Art der Behandlung sehr an desselben Verf. Auswahl aus Goethes Lyrik, die sich grofsen Beifalls erfreut. Knappheit, Kürze und Gediegenheit sind die Kennzeichen der Kernschen Tasso-Erklärung. Sie bietet ein vortreffliches Hilfsmittel, den Schüler in die feinsinnigen Charakterschilderungen und die psychologische Entwickelung des Stückes hineinzuführen.

Von einzelnen die Lektüre fördernden Schriften sind uns noch folgende zugegangen: W. Heinzelmann, *Goethes Iphigenie* Ein Vortrag. Dem Verf. kommt es besonders darauf an, den Grundgedanken und den bleibenden Wert der Goetheschen Dichtung darzulegen. Die sehr lesenswerte Abhandlung, welche jedem Gebildeten, besonders aber jedem Lehrer des Deutschen aufs beste empfohlen werden kann, kommt, was den Gehalt der Dichtung anlangt, zu dem (allerdings nicht gerade neuen) Ergebnis, dafs das Stück durchaus auf christlichem Boden stehe, dafs es christlich sei, insofern es die Gesamtheit der Wirkungen, die von Christus und durch Christus in die Welt ausgegangen sind, die durch das Christentum in der Welt hervorgerufene Kultur und Gesittung umfasse.

Aus der *Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge*, herausgegeben von Virchow und Wattenbach enthält Heft 106 einen Vortrag von J. E. Wackernell, *Das deutsche Volkslied*, von dem wir Jb. VIII S. 53 bereits gesprochen haben; Heft 117 bietet: Shakespeares Hamlet, Prinz von Dänemark, von G. Hauff. Verf. stellt den Satz auf: „Hamlet ist ein zeitgenössisches Tendenzstück, aber es ist zugleich mehr als dies. Eine vollkommene Einheit ist nicht vorhanden, aber die relative verleugnet sich nicht. Besonders durch Hamlets Monologe hat der Dichter uns einen Ariadnefaden in die Hand gegeben, an dem wir uns durch das Labyrinth seiner Dichtung sicher hindurchfinden“ (S. 20). Die klaren und interessanten Ausführungen wird jeder gern lesen.

Es erübrigt, noch einige in das Berichtsjahr hineingehörenden Erklärungen von klassischen Werken oder einzelne Beiträge dazu zu nennen, die wir in den einschlägigen Zeitschriften erwähnt fanden. Beobachten wir hierbei die Zeitfolge, so beginnen wir mit dem Mittelalter. Das *Nibelungenlied* von Hellinghaus gewährt nach Gm. 643, da verschiedene

Übersetzer benutzt sind, keinen einheitlichen Eindruck; es kann demnach nicht recht befriedigen. Das Nibelungenlied, ins Hochdeutsche übertragen von G. Legerlotz, rechtfertigt durchaus die günstigen Urteile, welche wir über diese treffliche Nachdichtung in Auswahl Jb. V, III S. 36 aus mehreren Zeitschriften anführen durften. Eigene Einsicht in das gute Buch hat uns von dem Werte desselben erst recht überzeugt. Es kommt jetzt, da mehr Raum für diese Lektüre geschaffen ist, einem Bedürfnis entgegen und wird in seiner glatten Sprache ein überaus brauchbares Lesebuch für II bilden. — Das *Chriemhildlied* von W. Hahn findet nicht ganz die Billigung von ZöG. Jahrg. 42 S. 215: es sei bei der Auswahl zu vieles verloren gegangen; das Versmafs sei ungenau; die beigefügten Abhandlungen seien ganz lehrreich. Nicht günstiger lautet das Urteil BbG. 310. — Die Übersetzung bezw. Bearbeitung des *Gudrunliedes* von L. Schmidt wird BbG. Band 26 S. 426 sehr empfohlen; sie sei ganz besonders imstande, den jugendlichen Leser zu gewinnen. — Der *Lessing*-Lektüre dient der Aufsatz von Bertling, NJ. 523 ff.: Überredet Emilia Galotti ihren Vater durch Wahrheit oder durch eine Unwahrheit? Verf. führt an, dafs sie einen unwahren Grund für die Notwendigkeit ihres Todes angebe, einen solchen, den der Vater nach seiner ganzen Art gelten lassen müsse. — Hier möge auch auf die Lessing-Ausgabe von Lachmann, 3. Aufl. von Muncker hingewiesen werden, welche CO. Jahrg. 19 S. 25 und KW. 168 eine erneute Empfehlung gefunden hat. A. Fischer, *Lessings Fabelabhandlungen*, kritische Darstellung, ist eine eingehende Behandlung der scharfen Lessingschen Kritik. Verf. sieht den Wert der Fabelabhandlungen hauptsächlich in ihrer luftreinigenden Kraft. Von besonderem Interesse ist die Vergleichung der Ansichten Lessings mit denen anderer Forscher. Endlich liegt uns aus dem Berichtsjahr noch ein interessanter Beitrag zur Lessinglektüre vor L. Volkmann, *Die tragische Hamartia bei Lessing*. Verf. geht darin auf die Theatralische Bibliothek, auf Stellen aus dem Briefwechsel mit Nicolai und Mendelssohn und die Hamburgische Dramaturgie ein. *Goethes Lyrik* von F. Kern ist nach ZöG. Jahrg. 42 S. 627 ein durchaus gelungener Versuch; das Buch enthalte kurze, aber ausreichende Anmerkungen. KW. 434 erkennt die Vorzüge der Kernschen Auswahl ebenso an; sie zeige pädagogisches Geschick und gründliches Verständnis des Dichters. Fraglich sei es allerdings, ob man Goethe überhaupt lesen solle. — Die vollste Anerkennung findet die Erläuterung der *Iphigenie* von P. Klaucke KW. 173. E. Schuncke Goethes Iphigenie auf Tauris und das gleichnamige Euripideische Stück bietet in seinem ersten, jetzt erschienenen Teile eine Betrachtung des Trauerspiels des Euripides; in dem 2. will Verf. auseinandersetzen, was Goethe aus dem Schönen Herrliches gemacht hat. Auch dieser erste Teil dient schon der Vertiefung auch der deutschen Lektüre. — Mehrfache Beiträge haben wir zur Schillerlitteratur zu verzeichnen. Grosse, *Die Künstler*, ist nach ZR. 296 einer der besten Versuche zur Erklärung dieses Gedichts. ZöG. Jahrg. 42 S. 227 äufsert sich ebenso beifällig.

Verf. wolle besonders die Gliederung des Ganzen hervortreten lassen. In der Erklärung findet der Beurteiler manches überflüssig. Schliefslich fanden wir noch ein sehr anerkennendes Urteil über dieses Buch und über Grosse, *Erklärung von „Das Ideal und das Leben“* in E. Hermann, zum deutschen Unterricht, PA. 187. — H. Herzog führt ZöG. 394 in dem Aufsatze: *Zur Erzählung Kosinskys in Schillers Räubern* die Geschichte auf ein von Chr. Leberecht Martini dramatisiertes Gedicht Gellerts „Rhynsolt und Lucia“ zurück. — Von grofsem Interesse sind die Aufsätze von E. Müller, *Über Schillers Kabale und Liebe* KW. Jahrg. 37 S. 381, Jahrg. 38 S. 1 ff. und S. 271 ff. In dem ersten weist Verf. auf mancherlei historische, besonders schwäbische Beziehungen in dem Stücke hin; solche fänden sich bei Schiller mehrfach; im 2. behandelt er die litterarischen Vorbilder, die dem Dichter vorgeschwebt haben (so Diderot im „Hausvater“, Julius von Tarent, Emilia Galotti u. a.); der 3. enthält eine Darlegung des Aufbaues und der Anlage des Stückes in recht ansprechender Weise. Zum Schlufs giebt er ein Bild des Aufbaus nach Unbescheid. — Von demselben Verf. finden wir in derselben Zeitschrift S. 479 einen Aufsatz „Über die Verheiratung der *Jungfrau von Orleans*“. Lesigne habe in „La fin d'une légende, Vie de Jeanne d'Arc“ auf Grund alter Überlieferungen nachzuweisen versucht, Johanna sei verheiratet gewesen. Schon ein alter Aufsatz in Kotzebues „Der Freimütige“ habe 1803 dieselbe Sache behandelt. — Auf dasselbe Stück bezieht sich F. Ullsperger, Der schwarze Ritter in Schillers Jungfrau von Orleans, beurteilt Msch. 361; unter Berufung auf Lessings Dramaturgie weise Verf. nach, dafs nicht Talbots Geist gemeint sein könne. Die Frage sei immer noch nicht endgültig gelöst. Vergl. auch die zustimmende Beurteilung Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 495, trotzdem der Berichterstatter (Unbescheid) eine durchaus abweichende Ansicht vertritt. — Die von uns früher erwähnte Schrift von E. Philippi, *Schillers lyrische Gedankendichtung*, bietet nach BbG. 563 zwar nicht viel Neues, aber sie ist gut geschrieben, nur am Anfang zeigt sie zu viel Pathos. — Riehemann liefert in dem ersten Teile seiner *Beiträge zum deutschen Unterricht in II* Gm. 628 Bemerkungen zur Erklärung von Schillers Wilhelm Tell (I 1, 33; I 1, 127; I 1, 161, 162; II 2, 461; III 1, 76; III 3, 143 ff.; IV 1, 27 ff.; IV 3, 50—62), im zweiten Teile unter b eine Probe eines Untersekundaner-Aufsatzes über „Der Gedankengang in Tells Monolog“. — Wilhelm Tell, edited by Breul (Cambridge) ist nach ZöG. 226 eine tüchtige Arbeit, zwar zunächst für englische Leser bestimmt, aber auch deutschen zu empfehlen. — A. Chuquet, Schiller, le camp de Wallenstein, wird ZöG. 227 eine gute Ausgabe genannt, nur seien zu viele Parallelstellen herangezogen. — R. Schmidtmeyer behandelt nach Msch. 361 in *Schillers Iphigenie in Aulis und ihr Verhältnis zum gleichnamigen Drama des Euripides*, 1. Teil, folgende Hauptgedanken: 1. Schiller war des Griechischen nicht genug mächtig, um eine Übersetzung zu bieten; 2. ein grofser Fehler war die Verwendung des Reims

in den Chorliedern. Wenn Verf. späterhin auch etwas günstiger urteile, so komme doch Schiller im ganzen schlecht fort. — K. Werder, Vorlesungen über Schillers *Wallenstein* wird CO. Jahrg. 18 S. 745 sehr empfohlen; Verf. zeigt, dafs Wallensteins Sternglaube seine Schuld sei, eine Sünde wider den Geist. — A. Köster weist nach CO. 572 in der Schrift *Schiller als Dramaturg* u. a. nach, dafs in Hedwig Tell sich Züge der Lady Macduff finden. Beurteiler rät, nicht so viel nachzuspüren. Im übrigen scheinen wir nach der recht günstigen und eingehenderen Besprechung Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 486 darin ein recht gutes Werk zu besitzen, welches nicht allein deshalb, weil es die erste, eingehende Darstellung der dramaturgischen Thätigkeit Schillers ist, sondern auch um seiner besonderen Vorzüge und seiner Gründlichkeit willen Anerkennung verdient. — Nicht ausschliefslich auf Schiller, aber doch auch mit auf ihn bezieht sich F. Seiler, *Die Behandlung des sittlichen Problems in Schillers Kampf mit dem Drachen, der Erzählung von Livius VIII, 7, Kleists Prinz von Homburg und Sophokles' Antigone.* Nach ZG. Jahrg. 34 S. 695 haben wir darin eine vergleichende Betrachtung, in der alles andere mit dem Kampfe mit dem Drachen verglichen wird, „der gehaltvollsten aller Schillerschen Balladen". Der Ritter vertrete das höhere Prinzip. Verf. behandle das Verbot des Meisters zu sehr als wertlos. Der Ritter entwickele sich doch (was Verf. leugne), indem er anerkenne, dafs für ihn als Ordensritter das Wort des Meisters entscheidend sein mufste. Auch Antigone stehe zwischen zwei Pflichten; sie folge dem unendlich höheren Sittengesetz. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 489 zollt den „offenbar aus dem Unterricht, aus einem lebendigen Verkehr mit den Schülern erwachsenen Untersuchungen Seilers" entschiedene Anerkennung. Jedenfalls sei der von ihm ausgesprochene Grundsatz zu billigen, dafs man ein Kunstwerk unmittelbar auf sich wirken lassen, die Eindrücke von ihm möglichst tief und stark empfangen und sie dann auf ihren Zusammenhang und ihre Ursache prüfen müsse. Finde man dabei einzelnes, was mit des Dichters Äufserungen nicht übereinstimme, so brauche man noch nicht zu denken, man habe den Dichter nicht verstanden, sondern wir könnten dann dreist behaupten, der Dichter habe unbewufst etwas anderes geschaffen, als er bewufst beabsichtigt habe; in seinem Werke liege mehr als er habe hineinlegen wollen. — M. H. Jellinek, *Die Sage von Hero und Leander in der Dichtkunst* ist nach Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 491 eine ganz interessante Untersuchung, ebenso ist A. Ruhe, *Schillers Einflufs auf die Entwickelung des deutschen Nationalgefühls* nach derselben Zeitschrift S. 493 wertvoll. — H. Beckhaus, *Zu Schillers Jungfrau von Orleans* prüft nach Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 495 die Frage nach der Schuld Johannas. Als verfehlt bezeichne Verf. den theologischen Standpunkt von Eysel in seiner ausführlichen Erläuterung. — Nach R. Philippson, *Die ästhetische Erziehung* (s. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 499), ist der Gedanke einer ästhetischen Erziehung im Anschlufs an die klassische, be-

sonders die griechische Dichtung, in seinem Keime von dem gröfsten Weltweisen erzeugt, von dem idealsten Dichter entwickelt und dem bedeutendsten pädagogischen Denker zur Blüte gebracht. — In A. Wechsler, Lichtstrahlen aus Schillers Werken ist nach Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 499 die Anordnung nicht praktisch.

Die Kürschnerschen Ausgaben werden CO. 492 und 573 empfohlen; ZöG. 322 erklärt, die Sammlung bringe in guten Ausgaben auch aus neuerer Zeit so manches, was man dem Schüler in die Hand geben könne, so E. K. F. Schulze, E. T. A. Hoffmann, Lenau, Immermann, Beer, E. v. Schenk. Das wird sich um so eher thun lassen, weil der neue preufsische Lehrplan in II dem Deutschen einen gröfseren Raum gönnt. — Hieran schliefsen wir die Erwähnung von *Geibel, Gedichte in Auswahl* von Nietzki (bei Cotta), einem Buche, welches nach ZG. 152 diesen Dichter der Jugend mit Geschick nahe bringt. Vergl. auch BbG. 131. Dafs auch *Grillparzer* sich vorzüglich zur Lektüre für Schüler eignet, ist schon mehrfach ausgesprochen worden. Die Ausgabe der Trilogie „Das goldene Vliefs“ von Lichtenheld, welche nach SwS. 234 sehr empfehlenswert ist, ermöglicht dies recht gut. Vergl. auch das günstige Urteil über das von demselben herausgegebene Trauerspiel „König Ottokars Glück und Ende“, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 211. — Das treffliche Werk von Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart findet PA. 301 und SwS. Jahrg. 8 S. 22 wiederum die lebhafteste Anerkennung. Das von uns bereits früher erwähnte Buch von K. Halling, Gedichte des Grafen Adolf Friedrich *von Schack* wird ZöG. 228 in der Auswahl des Gebotenen geschickt angelegt genannt; es sei nur fraglich, meint der Beurteiler, ob man in der Schule diese Dichtungen mit Kommentar lesen dürfe. — O. Netoliczka, Zu *Heines* Balladen und Romanzen wird man gern lesen. „Die Werke Heines,“ sagt Verf. im Vorwort, „sind von ihrem Erscheinen bis auf die neueste Zeit weit öfter ein Gegenstand des Parteihaders als reiner Forschung gewesen.“ Er bemüht sich nun, Beiträge zur Erklärung der erzählenden Dichtungen Heines zu liefern, die von Sachkenntnis zeugen und Interesse erwecken. — O. Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen, von uns bereits mehrfach als für den Unterricht höchst wertvoll bezeichnet, wird ZöG. 224 und CO. 687 rühmlichst hervorgehoben. Der Beurteiler in CO. wünscht, dafs auch Goethes Faust in den Kreis der Betrachtung gezogen werden möchte. — E. Kühnemann, *Die Kantischen Studien Schillers und die Komposition des Wallenstein* zeugt nach ZöG. 431 von guten Kenntnissen und philosophischer Bildung. Schiller habe sich erst unter Kants Einflufs von der Einzelsituation zur Komposition erhoben. Die Beurteilung Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 497 rühmt dem Buche eine ausgezeichnete Klarheit und fesselnde Sprache nach. Es enthalte eine vorzügliche Darstellung von Schillers psychologischer Methode. — G. Zimmermann, *Versuch einer Schillerschen Ästhetik* ist nach ZöG. 430 ein formloses Buch mit unverständlichen Rubriken. BbG. 562

sagen über das Werk, es versuche eine Übersicht über Schillers System zu geben, benutze aber nie die wissenschaftlich mafsgebenden Arbeiten bei den Citaten. — W. Oechelhäuser, *Shakespeares dramatische Werke*, übersetzt von Schlegel und Tieck werden CO. 627 sehr empfohlen.

Zur Lektüre, wenn auch nicht gerade zur Schullektüre geeignet, sind uns noch folgende Schriften zugegangen: *W. Bornemann*, *Plattdeutsche Gedichte* mit Federzeichnungen von Hosemann, 8. Aufl. (in 8 Lieferungen); die Gedichte des gemütvollen Bornemann von neuem wieder aufzulegen, war ein glücklicher Gedanke; die Ausgabe gewinnt durch die feinen Zeichnungen noch an Interesse. Vieles aus dem Buche ist übrigens auch für die Jugend geeignet. — *J. Fischarts Geschichtsklitterung* (Gargantua), herausgegeben von A. Alsleben, synoptischer Abdruck der Bearbeitungen von 1575, 1582 und 1590 ist in der vorteilhaft bekannten Sammlung: Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. und 17. Jahrh. (Halle, Niemeyer) soeben erschienen, und dadurch ist diese interessante Dichtung wieder von neuem in ihrer ursprünglichen Form zugänglich gemacht worden. Der Titel des Buches mit der auf ihm enthaltenen Abbildung ist dem Neudruck vorangestellt. — Briefe von Goethes Mutter, mit einer Einleitung, Christiane und Goethe, sind neu herausgegeben von Ph. Stein und zwar in der billigen Reclamschen Sammlung. Das Büchlein empfiehlt sich recht sehr als Lektüre auch für die Jugend. — *F. Hebbels* sämtliche Werke erscheinen in einer Lieferungsausgabe, deren 1. Halbband, die Tragödien „Judith“ und „Genovefa“ (teilweise) uns vorliegt. — Von Konrad von Würzburg hat H. Kraeger drei Dichtungen frei aus dem Mhd. übertragen: Die Herzmäre, Otto mit dem Barte, Der Welt Lohn. Das dieselben enthaltende Bändchen ist in der Reclamschen Sammlung erschienen. Otto mit dem Barte, eine deutsche Sage zur Aufführung in der Schule bearbeitet von O. Reissert eignet sich sowohl wegen der recht glatten und wohllautenden Sprache wie auch wegen des anziehenden vaterländischen Inhalts zu dem im Titel angegebenen Zwecke recht gut. In einer Einleitung weist Verf. darauf hin, dafs die deutschen Sagen ihres nationalen Gehaltes wegen ganz besonders geeignete Stoffe für solche dramatischen Bearbeitungen für die Schule liefern. -- Einer gründlichen Einführung in die alte Sage dient C. Küchler, *Nordische Heldensagen aus dem Altisländischen* übersetzt und bearbeitet. Das Buch enthält die Darstellung von 3 Sagenkreisen: die Saga von Gunnlaug Schlangenzunge, von Fridthjof dem Gewaltigen und die Wölsungen-Saga. Vorbemerkungen und Erklärungen und Anmerkungen dienen der Erläuterung; eine Einleitung unterrichtet über die Entwickelung und die verschiedenen Arten der nordischen Sage. Die erste der vom Verf. behandelten Sagen ist historisch, die zweite mythisch-heroisch, die dritte mythisch; alle drei sind inhaltlich interessant. Die Sprache in des Verf. Wiedergabe ist mitunter etwas steif, indes das bringt die Treue derselben mit sich.

In das Gebiet der Lektüre gehören schliefslich noch hinein folgende

im Berichtsjahr in Zeitschriften namhaft gemachten Werke: W. v. Biedermann, *Goethes Gespräche*, nach dem Urteile von SwS. 77 sehr zu empfehlen, sich dem Abschlufs bereits nähernd. — R. M. Werner, Julius von Tarent und die dramatischen Fragmente von *J. A. Leisewitz* nach Msch. 88 interessant und sorgfältig; s. auch ZöG. 427. — *K. Ph. Moritz*, Über die bildende Nachahmung des Schönen, ist nach ZöG. 429 eine sehr willkommene Ausgabe. Die ganze Seuffertsche Sammlung (welcher auch die beiden zuletzt genannten Schriften angehören) findet sich überdies auch BbG. 481 sehr empfohlen.

Jugendschriften.

Es ist sehr erfreulich, dafs den Jugendschriften heutzutage eine ganz besondere Beachtung zu teil wird. G. Held, „Über Jugendlitteratur und Schülerbibliotheken“ findet Msch. 91 eine wohlverdiente Würdigung. Verf. rate zu gründlicher Prüfung der Schriften und gebe dann die wichtigsten Grundsätze an, nach denen man bei einer Auswahl verfahren solle. Zum Schlusse würden 24 Schriften, die über Jugendlitteratur handeln, beurteilt. Für sehr praktisch halten wir es, dafs am Schlusse eines jeden Heftes der Zeitschrift Msch. eine Auswahl von brauchbaren Jugendschriften genannt wird. — Zur Darlegung seiner Grundsätze auf diesem Gebiete benutzt O. Dreyer eine Selbstanzeige seiner Schrift „Die Jugendlitteratur“ NdS. Jahrg. III S. 45. Auch er hält eine strenge Sichtung für notwendig. — Auf Grund eigener Kenntnisnahme und der Urteile anderer nennen wir einige für die Jugendlektüre geeigneten Schriften.

Für das kindliche Alter ist ein kleines Heftchen von Th. Redenbacher, Aus dem Leben, fünfzig kurze Geschichten. Der Name des Verf. bürgt schon für die Gediegenheit. Die kleinen Geschichtchen sind sehr ansprechend und für das Kindesalter fafslich, auch der einfachen Sprache wegen, überdies sind alle von ernsterem Gehalt. — Von wissenschaftlicher Bedeutung, aber auch zugleich, soweit wir übersehen, für die Jugend als Lektüre verwertbar, ist A. Haas, Rügensche Sagen und Märchen. Das Buch bietet, inhaltlich in 21 Abschnitte geteilt, 228 Sagen und einen Anhang, zum Schlufs ein Ortsregister. Die Sagen sind entweder nach mündlicher Überlieferung oder nach älteren gedruckten Quellen gesammelt; das Büchelchen eignet sich sehr gut zur Einführung in die wunderbare Welt der sagenumwobenen Insel.

Ein für die Jugend recht geeignetes Unterhaltungsbuch ist B. Kuttner, *Homers Odyssee*, übersetzt von J. H. Vofs, 2. Aufl., mit einem erklärenden Anhange. Die Sprache ist gut lesbar, Anmerkungen und ein Anhang bieten das für den Leser Wissenswerte. Ganz besonders schätzbar als Lesebuch ist Homers Odyssee in freier Umdichtung für das

deutsche Haus von E. Engelmann, mit vielen Bildern nach Zeichnungen von Tischbein, Genelli, Preller, Häberlin, Kepler, Clofs, Hoffmann, Anger u. a., in 10 Lieferungen. Der Text liest sich sehr gut, die Abbildungen sind vorzüglich in der Ausführung; das Werk ist bei aller vortrefflichen Ausstattung, die die Neffsche Buchhandlung den Erscheinungen ihres Verlages immer zu geben pflegt, wegen seines billigen Preises auch zu weiterer Verbreitung wohlgeeignet. — W. Wiedasch, *Homers Odyssee für Schule und Haus, nach der neu durchgesehenen metrischen Übersetzung* von E. Wiedasch bearbeitet und herausgegeben, ist nach CO. 348 sehr viel besser und glatter als Vofs. In wie hohem Grade übrigens Homers Dichtungen, besonders die Odyssee, für die Jugend und das Haus als Lesebuch geeignet sind, weist recht überzeugend Ch. Semler nach in *Homer als deutsches Volks- und Schulbuch* (Deutsche Zeit- und Streitfragen Heft 79). Wir geben dem Verf. in seinen Ausführungen ganz recht; nur darin scheint er doch unrecht zu haben, wenn er meint, dafs Kreise unseres deutschen Volkes die in der Ilias und Odyssee dargestellte Welt- und Lebensanschauung, weil sie mit der der heiligen Schrift nicht übereinstimme, für besonders geringwertig halten. Wir meinen, dafs in allen gebildeten Schichten unseres Volkes — und von solchen kann ja doch hier füglich nur die Rede sein — über den hohen Wert der Dichtungen Homers kein Zweifel besteht. Des Verf. Ausführungen, wie Homers Darstellung und Anschauungsweise bis in unsere Zeit Muster und Vorbild gewesen ist, belegt mit den geschickt von ihm gewählten Beispielen, wird man mit Vergnügen lesen. — Für die Jugend sind mehrfach empfohlen Roseggers Schriften, die in Auswahl herausgegeben sind und CO. Jahrgang 18 S. 689 und Jahrg. 19 S. 25 und 171 mit Anerkennung genannt werden. O. Spamers Illustrierte Jugend- und Hausbibliothek ist für die Jugend recht zu empfehlen. Vergl. ZR. 295. Desgleichen die in demselben Verlage erscheinenden *Neuen Volksbücher*, aus deren Abteilung: *Jugend- und Volksschriften* uns in hübscher Ausstattung vorliegen: No. 4 E. Philippi, Das Rettungsboot. Erzählung nach dem Englischen des M. R. Ballantyne, 2. Aufl., und No. 41 K. Boden, Der deutsche Patriot Ulrich von Hutten. Aus der Abteilung *Volksschriften* sahen wir E. Opfermann, Bauernstolz, Der Försteradjunkt. Beide Abteilungen sind unbedenklich der Jugend in die Hand zu geben. Inhalt und Ausdruck sind für dieselbe geeignet. — Das uns zugegangene Buch von S. Kehrein, Volkstümliches aus Nassau; Sprachproben, Sagen, Kinderliedchen, Märchen, Volkswitze, Sprichwörter, Bräuche u. s. w. ist eine kulturgeschichtlich und sprachlich recht interessante Sammlung, von der manches auch für die erwachsene Jugend geeignet erscheint.

Aus der im Hendelschen Verlage erscheinenden Sammlung *Bibliothek der Gesamtlitteratur des In- und Auslandes* dürfte sich so manches zur Jugendlektüre empfehlen. Aus derselben liegt uns vor Ch. Kingsley, Hypatia, deutsche Übersetzung von S. v. Gilsa; A. Steuer, *Galizische Ghetto-Geschichten und Bilder; Meier Helmbrecht von*

Wernher dem Gärtner; Eine deutsche Novelle aus dem 13. Jahrhundert, übersetzt von L. Fulda; *Gedichte von Walther von der Vogelweide*, Gesamtausgabe. Eine gute Ausstattung und ein deutlicher Druck zeichnen diese verhältnismäfsig sehr billige Sammlung aus. Dieselbe ist bereits von ziemlich bedeutendem Umfange. Die Ausgabe der Gedichte Walthers von der Vogelweide enthält vor jedem Gedichte eine auf die Entstehung oder Bedeutung bezügliche Erläuterung, auch sonst, wo es nötig ist, geschichtliche und andere Anmerkungen. Das Büchelchen empfiehlt sich gerade zu der eigenen Lektüre der Schüler. — K. Gutzkow, *Uriel Acosta*, ist nicht gerade für die Schülerlektüre passend, wohl lassen sich jedoch einige andere dramatischen Stücke desselben Dichters (wir denken namentlich an „Zopf und Schwert“ und den „Königslieutenant“) den Schülern in die Hand geben. — Von der Jb. V, III S. 47 erwähnten Lieferungsausgabe der Werke Hoffmanns von Fallersleben sind uns Band 2 und 3 zugegangen; der erstere „Kinderleben“ und „Die vier Jahreszeiten“ enthaltend, der letztere „Volksleben“ und ein Inhaltsverzeichnis und Register zu Band 1—3. Die geschmackvoll ausgestattete Ausgabe macht des gemütvollen Dichters Lieder, die der Mehrzahl nach auch für die Jugend passend sind, weiteren Kreisen von neuem wieder zugänglich. — Die Zeitschrift für deutschen Unterricht empfiehlt S. 75 ff. die nachbenannten Schriften als für die Jugend geeignet: G. Klee, Wunderliche Schicksale des armen Simplex, eine wahre Geschichte aus der Zeit des dreifsigjährigen Krieges, der Jugend und dem Volke erzählt. Von demselben Verfasser: Bilder aus der älteren deutschen Geschichte, Zweite Reihe, Geschichtsbilder aus der Völkerwanderung. An beiden wird die anmutige Art der Behandlung und sprachlichen Darstellung sehr gerühmt. — A. Lange, *Deutsche Götter- und Heldensagen.* Für Haus und Schule nach den besten Quellen dargestellt (zeigt Liebe, Wärme und gute Sachkenntnis; das Buch ist recht brauchbar und ein anregender Führer). — H. W. Stoll, *Die Götter und Heroen des klassischen Altertums* Populäre Mythologie der Griechen und Römer (im Stil nicht immer musterhaft, aber doch wegen der einfachen schlichten Darstellung empfehlenswert). — *Kinder-Gartenlaube.* Farbig illustrierte Zeitschrift zur Unterhaltung und Belehrung der Jugend im Alter von 7—15 Jahren, Band IX, herausgegeben von A. Richter (ein gediegenes Unternehmen). Empfohlen werden endlich noch: *Die Elektricität* Eine kurze und verständliche Darstellung der Grundgesetze, sowie der Anwendungen der Elektricität zur Kraftübertragung, Beleuchtung, Galvanoplastik, Telegraphie und Telephonie; für jedermann geschildert von Th. Schwartze, E. Japing und A. Wilke. 3. Aufl. bearbeitet von A. Ritter v. Urbanitzky (dient zur Einführung in die Elektrotechnik). Trewendts Jugendbibliothek. Neue Folge, Band 29. M. Meisner, Tropfen und Tröpflein. 30. Helene v. Ziegler, Ziegenjörgel. 31. R. Roth, In der Sommerfrische (eine mit Glück geleitete Jugendbibliothek).

3. Metrik. Poetik.

Die neuen preufs. Lehrpläne bestimmen für UIII: „Belehrungen über die poetischen Formen, soweit zur Erläuterung des Gelesenen notwendig“ und für OIII „Anknüpfung weiterer induktiv zu behandelnder Belehrungen aus der Poetik und Rhetorik“. Dafs auch in den folgenden Klassen bis I aufwärts solche Belehrungen hie und da bei der Lektüre gegeben werden, ist selbstverständlich und deshalb wohl nicht erst besonders gesagt. Die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern verlangt: „Die Hauptregeln der Poetik (in den vier oberen Klassen) werden an Musterbeispielen entwickelt und den Schülern zum Verständnis gebracht“, dann heifst es aber weiter: „Auch die wichtigsten ausländischen Reimstrophen der Lyrik (Sonett, Ottave, Terzine, Canzone, Ritornell, Ghasel, Madrigal) werden an passenden Mustern (Goethe, Platen, Rückert, Chamisso, Zedlitz, Geibel) erläutert.“ Diese letztere Forderung wird in Preufsen nicht erhoben, was nicht ausschliefst, dafs auch die genannten Formen gelegentlich zur Besprechung kommen.

Von den neuerdings erschienenen Hilfsmitteln für diesen Zweig des Unterrichts nennen wir zuerst S. Mehring, *Deutsche Verslehre;* desselben Verf. Werk: *Der Reim in seiner Entwickelung und Fortbildung* ist von uns Jb. IV, III S. 31 behandelt worden. Das vorliegende Buch, welches sich wegen seines billigen Preises (es ist in Reclams Universalbibliothek erschienen) zu weiter Verbreitung eignet, enthält eine recht eingehende Behandlung aller einschlägigen Fragen, nur mufs es wunder nehmen, dafs Verf. in der Verslehre so viele Bezeichnungen der alten Verskunst (die Namen einer grofsen Zahl von Versfüfsen) beibehält, obgleich er doch auf dem Boden der Betonung steht. Wir empfehlen das Werkchen wegen der Vollständigkeit des Stoffes und der klaren Darstellung bestens. Ein Verzeichnis nach der Buchstabenfolge, welches den Schlufs bildet, erleichtert die Benutzung sehr. — D. Sanders, *Abrifs der deutschen Silbenmessung und Verskunst* ist in 2. Aufl. herausgegeben; das gründliche und auf die Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache sehr genau eingehende Werk bedarf keiner besonderen Empfehlung. — Mit grofsem Interesse lasen wir eine Abhandlung von W. Wartenberg, *Bemerkungen zur Rhythmik und Metrik mit besonderer Rücksicht auf den Schulunterricht.* Von dem Begriffe des Rhythmus ausgehend, kommt Verf. zu dem Ergebnis, dafs die sogen. Quantität, oder besser gesagt, der Zeitwert der Silben für die natürliche, ursprüngliche und festeste Grundlage des sprachlichen Rhythmus zu halten sei. Frage man nun, wie es sich in der nhd. Dichtung mit dem Zeitwert der Silben verhalte, so komme man zu folgendem Ergebnis: der gedankliche Wert einer Silbe, sei es innerhalb eines Wortes oder Satzes, bestimme ihren Tonwert und dieser vermag auch ihren Zeitwert zu vergröfsern oder zu verringern. Ein Takt oder ein Versfufs, sagt Verf. dann weiter, ist die kleinste Bewegungseinheit als Mafs eines gröfseren rhythmischen Ganzen; eine Strophe

ist die einheitliche Verbindung (zweier oder) mehrerer rhythmischer Reihen. Die Cäsuren, die schon Ronsard ganz richtig als „repos ou reprise d'haleine“ bezeichnet, ist eine Teilung eines solchen rhythmischen Ganzen, jedoch ohne dafs dabei der Zusammenhang verloren geht. Die bereits Jb. V, III S. 49 genannte Schrift von A. Bohm, *Zur deutschen Metrik* wandelt nach Gm. 323 den Weg Schmeckebiers; sie untersucht, welche Versfüfse der Natur der deutschen Sprache am meisten angemessen sind, und findet als solche die trochäischen, amphibrachyschen und daktylischen. — P. Heinze und R. Götte, *Deutsche Poetik* ist nach CO. 171 zwar stellenweise breit, aber doch zu empfehlen. Das Beste sei der 1. Teil. — J. B. Peters, *Übersicht der deutschen Metrik und Poetik*, 4. Aufl., fanden wir ZlS. 298 genannt. Der Beurteiler meint, es sei falsch, wenn es heifse, das Schauspiel müsse einen befriedigenden Ausgang haben; befriedigen müsse doch auch der des Trauerspiels. Im Musikdrama seien Gluck und Wagner vom Verf. zu wenig gewürdigt.

O. Schmeckebier, *Deutsche Verslehre* strebt (vergl. BbG. 129) nach Vereinfachung und ist auf den Ton gegründet. — Ch. Schuster, *Poetik* ist nach PA. 294 eine gründliche Lehrerarbeit, klar und anschaulich. Einzelnes sei zu beanstanden: die Ode sei immer eine Verherrlichung nicht blofs einer idealen Sache, sondern auch einer Person. — A. Sturm, *Deutsche Vers- und Tropenlehre mit einem Anhang über die Dichtungsarten* ist nach ZR. 724 für Schüler bestimmt; die Erklärungen seien gut und kurz. — W. Sommer, *Grundzüge der Poetik*, sind nach Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht 140 für Seminarien, Präparandenanstalten und höhere Töchterschulen zu empfehlen, jedoch nicht zum Selbstunterricht, weil sie sich an eine sehr mäfsige Bildungsstufe wenden. Für einen Irrtum wird es erklärt, wenn Goethes „Meeresstille“ und „Wanderers Nachtlied“ Madrigale sein sollen. — In derselben Zeitschrift S. 242 veröffentlichte L. Freytag *Einige Worte über die Nachbildung antiker Metra im Deutschen. Nebst einer Übertragung der Batrachomyomachie.* Er geht aus von der Behauptung G. Wecks, in seinen *Prinzipien der Übersetzungskunst*, dafs man die alten Versmafse im Deutschen unmöglich nachahmen, also, strenge genommen, die alten Dichter nicht ins Deutsche übersetzen könne. Inwieweit eine Übertragung möglich ist, veranschaulicht die von dem Verf. hinzugefügte Übersetzung der Batrachomyomachie, welche als ganz vortrefflich bezeichnet werden mufs und sich sehr glatt liest. Von den uns durch Horaz geläufig gewordenen Strophenformen will der Verf. im Deutschen die sapphische, alcäische und die beiden ersten asklepiadeischen Strophen zulassen. Trotz der Verwerfung durch Vilmar und Weck hält er gereimte Hexameter doch nicht für unstatthaft. In sein Bedauern darüber, dafs der jambische Trimeter im Deutschen nicht hat heimisch werden können, wird man schwerlich einstimmen; derselbe scheint denn doch durch den Quinar mindestens ersetzt. — Sehr interessant ist die Untersuchung von P. Hoffmann, *Metrische Studien zu Schillers Jugenddramen* (Zeitschr. f. d. deutschen

Unterr. 460 ff.). Verf. verfolgt das Auftreten des jambischen, trochäischen und daktylischen Rhythmus in des Dichters Prosa. Der geistvolle Aufsatz des gründlichen Kenners unserer Sprache, R. Hildebrand (Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 577 ff.), *Zum Wesen des Stabreims, dabei eine Berichtigung M. Scherers* legt zunächst dar, wie „der Reim an Schönheit zunimmt in dem Mafse, wie dem Gleichen darin ein Ungleiches, dem Einklang ein Zwieklang gegenübertritt“, eine feine Beobachtung, die sich an mancherlei Beispielen erläutern läfst; ganz ähnlich, so fährt H. dann fort, ist es auch mit dem Stabreim, nur umgekehrt hinsichtlich des Verhältnisses der Vokale und Konsonanten zu einander. Die im Titel genannte Berichtigung Scherers bezieht sich darauf, dafs dieser irrtümlich meinte, dafs beim Stabreim alle Vokale gleichgeachtet werden. — Von demselben Verf. enthält dieselbe Zeitschrift S. 657 ff. einen Beitrag *Zur Metrik des Nibelungenliedes.* H. geht der bereits von Bartsch gemachten Beobachtung, dafs bisweilen in der 8. Halbzeile eine Senkung gespart wird, nnd zwar an besonders hervortretender Stelle, nämlich die zweite, mittlere, näher auf den Grund; wenn auch die natürliche Bewegung der rhythmischen Wellen eine absteigende sei, so werde mitunter davon abgewichen, in der Weise, dafs sie geradezu in eine aufsteigende verwandelt werde, wobei dann der Rhythmus wie umgelegt erscheine, so wie man ein Tuch auf die linke Seite umlege. Die Natur solcher Wandlung wird an einer ganzen Anzahl sehr feinsinnig gewählter Beispiele aus der alten Dichtung erläutert. Von demselben Gegenstand handelt ausführlicher Hildebrands Aufsatz Zeitschrift f. d. deutschen Unterrichf 730ff. *Vom umgelegten Rhythmus.* Desselben Verf. Aufsatz *Noch einmal zum Wesen des Reims.* Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. Jahrg. 6 S. 1 ff. enthält die Ergänzung, dafs auch früher und neuerdings in den Lehrbüchern über Verskunde hingewiesen sei auf das, was man (vergl. Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. Jahrg. 5 S. 577 ff.) die negative Seite des Reimes nennen könne, wie eine solche Erkenntnis aber auch verloren gehen könne und vielfach verloren gegangen sei.

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

Die neuen preufsischen Lehrpläne schreiben für IB vor: „Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte vom Beginn des 16. bis zum Ende des 18. Jahrh. in knapper Darstellung,“ für IA „Lebensbilder Goethes und Schillers und ihrer berühmtesten Zeitgenossen, sowie bedeutenderer neuerer Dichter“. Also nach wie vor bleibt die Lektüre die Hauptsache, die Lebensbilder sollen sich an dieselbe anschliefsen. Dieser schon seit längerer Zeit befolgte Grundsatz wird durch die neuen

Bestimmungen allgemein zur Regel erhoben, mögen auch einzelne Stimmen sich dagegen erklären, so L. Stein, der in seiner Schrift *Über die Behandlung der deutschen Litteratur in den obersten Klassen des Gymnasiums* eine chronologisch geordnete, zusammenhängende Behandlung der deutschen Litteratur befürwortet. Mit dem in den neuen Lehrplänen aufgestellten Grundsatz verträgt sich im ganzen noch Leitsatz 16 der 9. Posener Direktoren-Versammlung: „Eine kurze Behandlung der Hauptepochen der deutschen Litteratur und der Haupterscheinungen in ihnen im Anschlufs an die Lektüre ist zu empfehlen.“

Von den für die Schule bestimmten Hilfsmitteln sei zuerst wieder H. Kluge, *Geschichte der deutschen Nationallitteratur* genannt, welche nun schon in 22. Aufl. erschienen ist. Zum Lobe des weitverbreiteten Buches etwas hinzuzufügen, ist überflüssig. Wir sehen, dafs der Verf. unablässig bemüht ist, und in jeder neuen Auflage läfst sich denn auch die bessernde Hand erkennen. — W. Reuther, *Litteraturkunde*, schon früher von uns zustimmend beurteilt (vergl. Jb. IV, III S. 34), hat neuerdings BbG. 130 wieder als zweckmäfsiges Buch Anerkennung gefunden. Uns ist im Berichtsjahr die 14. Aufl. des Werkes zugegangen. — Eine kurze, aber ganz sachliche Darstellung enthält Damm, *Leitfaden der deutschen Litteraturgeschichte* Für katholische Schulen bearbeitet von A. Franzen. Zur Wiederholung wäre das Büchelchen auch für die Schüler höherer Schulen ganz gut verwendbar.

F. Schultz hat die seiner Litteraturgeschichte vorausgeschickte, zur leichteren Einprägung geeignete *Merktafel* zu der Geschichte der deutschen Litteratur jetzt in einer Sonderausgabe erscheinen lassen, die Wiederholungen zu erleichtern berufen ist. Die Litteraturgeschichte von Schultz selbst ist nach Gm. Jahrg. 7 S. 862 ein recht brauchbares Lehrmittel für die, welche eine Litteraturgeschichte auch als Lesebuch wünschen. — J. Kippenberg, *Abrifs der deutschen Litteratur*, ist eine Art Lesebuch mit einer Auswahl von Proben von der frühesten Zeit an mit Hervorhebung des Wichtigsten aus der Geschichte der Litteratur. Wie das Lesebuch desselben Verf., so ist auch dies Werk wohl in erster Linie für höhere Mädchenschulen bestimmt und, soweit wir urteilen können, ganz geeignet. Eine Zeittafel für die Litteraturgeschichte und ein Abrifs der Poetik und Metrik sind als Anhang beigegeben. Das im Jahre 1889 in 5. Aufl. erschienene Hilfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte von W. Herbst hat vielleicht jetzt nach den neuen Lehrplänen mehr Aussicht auf Verwendung als früher; entspricht es doch in seiner nur die Hauptpunkte betonenden Anlage ganz den Forderungen derselben. Auch die vorausgeschickte Einführung in die mhd. Litteratur ist ganz zweckentsprechend und gut verwendbar.

R. Koenig, *Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte*, 2. Aufl., wird CO. 303 empfohlen, namentlich auch wegen der Abbildungen. — F. Prosch, *Leitfaden* für den litterarhistorischen Unterricht an österreichischen Lehranstalten, 1. Heft, von der Urzeit bis zu Lessings Tode

ist nach CO. 307 gut, wissenschaftlich und praktisch. Das von uns früher bereits angeführte Buch von F. Seinecke, *Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationallitteratur*, herausgegeben von Dickmann, 4. Aufl., hat nach ZG. 151 in der neuen Ausgabe seine alte Eigentümlichkeit gewahrt; es bringe scharf bezeichnende, treffende Ansichten, Gedanken und Urteile. In Verbindung hiermit erwähnen wir zwei Hilfsmittel, die zwar nicht unmittelbar für die Schule bestimmt sind, aber doch als Anschauungsmittel in derselben eine gute Verwendung finden können: Koennecke, *Bilderatlas zur deutschen Litteraturgeschichte* wird KW. Jahrg. 38 S. 243 nach seinem Inhalt und den vortrefflichen Abbildungen bestens empfohlen. C. Flaischlen, *Graphische Litteraturtafel* hat nach CO. Jahrg. 18 S. 686 nur für den Wert, welcher die Litteratur bereits kennt; nach ZG. 150 ist das in derselben enthaltene Bild unvollkommen und einseitig; Voraussetzung sei eine gründliche Kenntnis. Der Fachmann bedürfe der Tafel nicht. Recht empfohlen dagegen fanden wir dieses Anschauungsmittel ZlS. 298.

Von einzelnen litterargeschichtlichen Beiträgen, die mittelbar auch für die Schule von Bedeutung sind, nennen wir in erster Linie die von R. Brockhaus herausgegebene Jubelschrift: *Theodor Körner*. Zum 23. September 1891. Das höchst würdig, ja vornehm ausgestattete Buch möchten wir die bedeutendste Erscheinung nennen, die anläfslich des 100jährigen Geburtstages Körners hervorgetreten ist. In sinniger Weise hat der Herausgeber seine Veröffentlichung Herrn Alfred Ritter v. Arneth, einem Sohne der einstigen Braut des frühvollendeten Freiheitskämpfers und Sängers gewidmet. Das Werk bietet eine ganze Fülle der interessantesten Beiträge aus bisher unbenutzten Quellen, welche dem Verf., der eine überaus reichhaltige Sammlung litterarischer Schätze der Art besitzt, zur Verfügung standen. Es umfafst unsere Sammlung vorzugsweise Briefe, die einen höchst interessanten Einblick in das Leben und die geistige Entwickelung Körners gewähren. Hinzugefügt sind umfassende Erläuterungen, die alles irgendwie Wissenswerte enthalten und die von hervorragenden Gelehrten, namentlich Körnerforschern, durch Beiträge ihrerseits ausgestattet sind. Wir empfehlen dieses Buch — welches, nebenbei gesagt, nicht nur für Körner selbst, sondern für die ganze grofse Zeit, der der unvergefsliche Sänger angehört, von Bedeutung ist — jedem, der für Körners dichterische Schöpfungen und seine liebenswürdige Persönlichkeit begeistert ist, insbesondere aber dem Lehrer des Deutschen; namentlich halten wir es für wünschenswert, dafs sie von Bibliotheken, sowohl Lehrer- wie Schülerbibliotheken, angeschafft werde. In demselben ist ein Stück Zeitgeschichte verkörpert. Noch anschaulicher wird die Darstellung durch die Vorausschickung dreier in getreuester Schriftnachbildung wiedergegebenen Briefe, von denen zwei von Körner selbst und einer von seiner Braut herrühren.

Ein anderes Jubelbuch ist die Schrift von R. Mahrenholtz, *Franz Grillparzer. Sein Leben und Schaffen.* Mit Porträt und Faksimile.

In die anziehend geschriebene Geschichte des Lebens des Dichters ist eine litterargeschichtliche Betrachtung seiner Werke eingefügt, die, alles Bedeutsame zusammenfassend, die Dichtungen in ihrem Wachsen und Werden zeigt und zugleich einen Einblick in ihren Aufbau gewährt. Auch diese Schrift wird sicherlich dazu beitragen, Grillparzers Namen weit über die Grenzen seiner österreichischen Heimat zu verbreiten, was er ja auch in so hohem Maſse verdient. Die Darstellung ist sehr sachlich; sie verkennt neben den hohen Vorzügen des Dichters auch nicht seine Schwächen, und das ist vielleicht um so mehr geeignet, ihr Boden zu schaffen. — Auf kleinerem Raume behandelt denselben Dichter M. Koch in *Franz Grillparzer. Eine Charakteristik.* Wir haben in dem Heftchen einen Festvortrag vor uns, der zur Feier von Grillparzers hundertstem Geburtstage am 11. Januar 1891 im „Freien deutschen Hochstift zu Frankfurt am Main“ gehalten ist. Das Leben und Dichten des Gefeierten wird in fesselnder Weise behandelt; es gilt dem Manne, der als Vertreter Österreichs „einen Ehrenplatz neben unseren gröſsten Meistern einnimmt“. — J. Ettlinger lieferte in *Christian Hofmann von Hofmannswaldau* einen schätzenswerten Beitrag zur Litteraturgeschichte des 17. Jahrhunderts. Die Litteraturforscher haben sich bis jetzt in nur geringem Maſse mit jener Richtung beschäftigt, welche wir die zweite schlesische Dichterschule zu nennen pflegen. Von einer Charakteristik jener Richtung und ihrer Bedeutung geht Verf. aus, um dann nach einer Skizze des Lebens des Dichters die Werke Hofmannswaldaus in eingehender Weise zu betrachten und daran eine Darstellung der Eigentümlichkeiten seines Stils und der von auſsen auf ihn stattgehabten Einwirkungen zu knüpfen. Es ist geradezu ein Muster einer solchen Schrift. — Eine Schrift behufs Erlangung der philosophischen Doktorwürde ist P. R. Raché, *Die deutsche Schulkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenspiegel.* Auf Grund seines Studiums alter Schulordnungen berichtet Verf. über Entstehung und Entwickelung der deutschen Schulkomödie und giebt dann in einem 2. Abschnitt eine mit vielen Anführungen aus den betreffenden Stücken belebte Behandlung der so ganz eigentümlichen Dramenart, welche Schul- und Knabenspiegel genannt wurde und dazu bestimmt war, durch Vorführung von abschreckenden Beispielen namentlich auf die jugendlichen Gemüter sittlich einzuwirken. — Ein ganz eigenartiger Beitrag (der Titel sagt: zur Kulturgeschichte des deutschen Volkes, wir können indes mit demselben Rechte sagen: zur Litteraturgeschichte) ist G. Steinhausen, *Geschichte des deutschen Briefes.* Auf Grund eingehender Studien giebt Verf. eine Übersicht der inneren Geschichte des deutschen Briefes, seiner Entwickelung von seinen ersten Anfängen an bis auf die Neuzeit. Dabei stand ihm aus den Kreisen der Staatsmänner, Gelehrten und vieler Privatpersonen eine Fülle des Stoffes zu Gebote; das zeigen die überaus zahlreichen Anführungen. — Verf. befolgt nämlich den Grundsatz, seine Quellen soviel wie möglich selbst reden zu lassen. Man thut ganz überraschende Einblicke nicht nur eben in die Geschichte unseres

deutschen Briefes, sondern — das ist aufs engste damit verbunden — in die kultur- und litterargeschichtliche Entwickelung unseres Volkes in seinen verschiedenen Schichten, in sein Herz, in alle seine Regungen und Neigungen, in seine Geschmacksrichtung. Es braucht nicht erst hinzugefügt zu werden, dafs dieses vortreffliche Werk eben wegen der so vielfachen Anführungen aus den Quellen auch sprachlich von dem gröfsten Interesse ist; um nur eines hervorzuheben: die Briefe der früheren Jahrhunderte zeigen so recht deutlich die Hinneigung unseres Volkes zum Ausländischen, die Sucht nach Fremdausdrücken, namentlich französischen.

G. H. Lewes, *Goethes Leben und Werke*, autorisierte Übersetzung von J. Frese, ist soeben in 16. Aufl. erschienen. Das verdienstvolle Buch des englischen Litteraturforschers ist zu bekannt, als dafs wir auf dasselbe hier genauer einzugehen brauchten. Die neuere Durchsicht der empfehlenswerten Schrift ist von dem bekannten Goetheforscher L. Geiger besorgt, dem Herausgeber des Goethe-Jahrbuchs. Die gute Ausstattung und der billige Preis empfehlen diese Lebensbeschreibung des Altmeisters deutscher Dichtung sehr. Die von Geiger vorgenommene Sichtung bezw. seine Streichungen können unser Interesse nur erhöhen. — E. Palleske, *Schillers Leben und Werke*, 13. Aufl., ist gleichzeitig mit dem soeben genannten Buche erschienen, durchgesehen von H. Fischer. Die Aufgabe einer solchen Durchsicht war bei der bekannten Eigentümlichkeit des Palleskeschen Buches gewifs nicht leicht; der Herausgeber hat sich derselben mit der einem Manne wie Palleske geschuldeten Achtung unterzogen, und es ist nicht zu bezweifeln, dafs das Buch auch in dieser neuen Gestalt — die ganz ähnlich der des Lewesschen Buches ist; auch der Preis beider ist ein verhältnismäfsig sehr niedriger — sich die alten Freunde erhalten und trotz so mancher neueren und wertvollen Lebensbeschreibungen Schillers neue dazu gewinnen wird. Einer grofsen Zahl von Gebildeten, die von ihrer Jugend her an die beiden eben genannten Bücher gewöhnt sind, wird mit diesen neuen Ausgaben sicherlich ein grofser Dienst erwiesen. Wir wünschen von unserem Standpunkte aus beide Bücher von der gereifteren Jugend unserer höheren Lehranstalten tüchtig benutzt und gründlich studiert.

Nach der Buchstabenfolge nennen wir jetzt noch eine Anzahl litterargeschichtlicher Werke oder Hilfsmittel, auf die in den einschlägigen Zeitschriften aufmerksam gemacht ist und die auch für den Unterricht Beachtung verdienen.

J. Baechtold, *Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz* (6. Lieferung) behandelt nach CO. 569 das historische Volkslied; die Satzbildung ist nach dem Beurteiler nicht immer auf gleicher Höhe. — A. Bettelheim, *Führende Geister* (S. Jb. V, III S. 53 f.) kann (es handelt sich hier um das Heft über Walther von der Vogelweide) nach ZR. 545 mit Freuden begrüfst werden; die Darstellung sei geistvoll, formschön und verständlich. — K. Biltz, *Zur deutschen Sprache und Litteratur* war nach ZöG. 424 schwerlich ein litterarisches oder wissenschaft-

liches Bedürfnis und kommt zu Wunderlichkeiten (auf Grund seines patriotischen Realismus); wunderlich sei, dafs Verf. Shakespeares Einflufs bekämpft. — H. v. Bissing, *Das Leben der Dichterin Amalie v. Helvig geb. Freiin v. Imhoff* ist nach ZöG. 905 ein interessanter Beitrag zur Geschichte der Romantik. Nach derselben Zeitschrift S. 428 zeigt F. Braitmaier, *Geschichte der poetischen Theorie und Kritik von den Diskursen der Maler bis auf Lessing* (2 Teile) Fleifs und reiche Kenntnisse. — E. Brenning, *Goethe nach Leben und Dichtung*, schon früher von uns sehr empfohlen, ist nach KW. 344 eine gediegene Arbeit, die eine weite Verbreitung verdient. In Erfurt und Lindner, *Litteraturkunde* fehlt nach ZR. 222 die Behandlung des Dramas, des Romans und der Novelle, die namentlich auch im Interesse des Hauses zu wünschen wäre. — E. Hertel, *Aus Freiligraths Jugendzeit* berichtet (s. BbR. Jahrg. X S. 160) über Jugend- und Stilübungen des Dichters. G. Karpeles, *Allgemeine Geschichte der Litteratur von ihren Anfängen bis auf die Gegenwart*, von der 13 Abteilungen vorliegen, ist nach CO. 246 zwar in manchen Partieen oberflächlich (so in der griechischen Philosophie), jedoch in der Sprache anziehend und gewählt und verdient Empfehlung. — J. Minor, *Schiller*, findet auch im Berichtsjahr wieder die gröfste Anerkennung; nach ZG. 473 ist es ein vorzügliches Werk, in dem namentlich Schillers Jugend (Der Druck und der Fürstendienst) zum Teil in neuem Lichte erscheint. Alles sei nach Inhalt und Ausdruck vortrefflich. Vergl. auch CO. Jahrg. 18 S. 744, Jahrg. 19 S. 627, KW. 169 (der Beurteiler meint, die Darstellung des Lebens komme bisweilen zu kurz; die Darstellung der Werke schwelle zu sehr zu einem Kommentar an). Siehe auch die begeisterte Anzeige des 2. Teiles Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 488, aus der wir folgende Stellen hervorheben: „Wo das innere Leben Schillers an äufseren Vorgängen geschildert wird, mutet diese Biographie an wie ein vorzügliches episches Gedicht. Spannung und Interesse des aufmerksamen Lesers bleiben ununterbrochen rege; mufs er doch fortwährend inne werden, dafs diese Lebensbeschreibung Schillers aus innerem Drange hervorgegangen, durch staunenswerte Gelehrsamkeit vorbereitet und in geläuterter Kunstansicht niedergeschrieben worden ist.“ Von dem Werke „Aus dem Schiller-Archiv“ desselben Verf. heifst es ebendort, man gewinne darin einen fesselnden Einblick in die Werkstätte des arbeitenden Litterarhistorikers und begreife, welche Vorbereitungen, welch unermüdlicher Gelehrtenfleifs zuvor notwendig sei, ehe ein wissenschaftliches Werk von so hervorragender Bedeutung, wie seine Darstellung Schillers zustande kommen könne. Man erfahre aus demselben viele bemerkenswerten Einzelheiten über den Dichter. F. Muncker, *Friedrich Gottlieb Klopstock* Geschichte seines Lebens und seiner Schriften, fanden wir KW. 523 sehr empfohlen P. Nerrlich, *Jean Paul, sein Leben und seine Werke* findet NJ. 246 die volle Anerkennung des Beurteilers; das Buch sei pädagogisch und litterargeschichtlich von Interesse. H. Pröhle, *Abhandlungen über Goethe, Schiller u. s. w.* (von uns bereits früher

genannt) enthält nach ZR. 724 manch trefflichen Wink und bildet nach CO. 630 eine angenehme und anregende Lektüre. J. Rentsch, *Johann Elias Schlegel als Trauerspieldichter mit besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Gottsched* ist nach dem Urteil von ZöG. 426 recht verdienstlich und bietet Vergleiche mit den unmittelbaren Quellen Schlegels. Auch Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 321 f. äufsert sich über die Arbeit sehr günstig; dieselbe verrate gute Kenntnis der Einzelheiten Schlegels und es bleibe zu bedauern, dafs Rentsch eigentlich nur so auf die Nachlese nach anderen schnellerfertigen Gelehrten angewiesen gewesen sei.

O. F. Walzel, *Neuere Quellen zur Geschichte der älteren romantischen Schule* bietet nach ZöG. Jahrg. 42 S. 103 einige Briefe von F. Schlegel, Novalis und Wackenroder. — R. Wolkau, *Böhmens Anteil an der deutschen Litteratur des 16. Jahrh.* zeigt, wie ZöG. Jahrg. 42 S. 50 sagt, dafs Böhmen an den litterarischen Schöpfungen des bezeichneten Zeitalters ziemlich stark beteiligt gewesen ist. Ein schätzenswerter Beitrag zur Geschichte des niederländischen, mit dem Deutschen stammverwandten Schrifttums ist D. Hack, *Justus van den Vondel.* Nach einer die ganze Zeit und ihre Richtung charakterisierenden Einleitung giebt Verf. eine Darstellung von dem Leben Vondels nebst seinen mannigfachen litterarischen und sonstigen Beziehungen zu anderen und dann einen Überblick über seine Dichtungen.

B. Westenberger, *Die Notlage unseres Bühnenschrifttums* behandelt eine in der That wichtige Frage, nämlich, auf welche Art am besten das deutsche Bühnenschrifttum zu der Blüte gebracht werden könnte, welche es bei der Fülle der mitwirkenden Kräfte wohl erlangen sollte. Verf. schlägt vor, eine Art Bund oder Verein aller derer in Deutschland zu bilden, welche ein Interesse für unsere Bühne haben, und durch bestimmte, dazu eingesetzte Ausschüsse die von den Bühnendichtern eingereihten Stücke prüfen und ihrem Werte nach bestimmen zu lassen. Die in der kleinen Schrift gegebene Schilderung der Zustände unseres Bühnenwesens mufs lebhaft unser Interesse erregen. Ob die gemachten Vorschläge zur Hebung desselben beitragen können, lassen wir dahingestellt.

IV. Der deutsche Aufsatz.

I. Einleitung.

Es ist eine vielfach gehörte Klage, dafs die Schüler unserer höheren Lehranstalten, namentlich in den oberen Klassen nicht gut schreiben. NB. Jahrg. II S. 235 f., 289 ff. und 328 ff. geben *Zur Reform des Schreibunterrichts* wohl zu beachtende Winke in den Aufsätzen von O. Kolbe, Ziegler und Dietrich. Kolbe kämpft für eine einheitliche

Gestaltung des Schreibunterrichts; Ziegler erklärt die Schreibweise für die beste, bei welcher Auge und Hand so arbeiten, dafs weder eine Überanstrengung des ersteren noch eine schlechte Haltung des Körpers eintritt. Von den bekannten Arten zu schreiben scheint ihm die aufrechte Schrift alle Forderungen zu erfüllen, die Auge und Hand stellen können. Nach Dietrich ist Deutlichkeit in erster Reihe geboten; aber mit der Zeit mufs aus dem Schönschreiben auch ein Schnellschreiben werden; die deutliche Schrift mufs auch schön werden. Es folgt sodann eine Erläuterung der Dietrichschen Normalschrift. — Nach diesen einleitenden Bemerkungen, die am besten hier eine Stelle zu finden schienen, wenden wir uns zum Aufsatze selbst. M. Miller, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts auf den Unter- und Mittelstufen des Gymnasiums* S. 54 ff. fürchtet, dafs ein früher Beginn der Aufsatzübungen nur schade. Es fragt sich, was man unter dem Begriff Aufsatz verstehen will. Wir sind der Ansicht, dafs mit der einfachsten Form der Aufsätze nicht früh genug begonnen werden kann; schon in V können wenigstens im 2. Halbjahre Aufsätze angefertigt werden, wenn man darunter einfach Wiedererzählungen versteht, die man ja auch bereits auf früheren Stufen mündlich von den Schülern verlangt. Schon in V mit solchen Übungen zu beginnen, ordnen übrigens auch die neuen Lehrpläne S. 14 an. Wenn Nägelsbach sagt: „Die gröfsten Meister der deutschen Sprache haben in ihrer Schule keinen einzigen deutschen Aufsatz gemacht,“ so möchten wir hinzusetzen: nicht weil, sondern obgleich diese Übung so sehr vernachlässigt wurde, sind solche Männer zu Meistern des Stils geworden. Übrigens sprechen in diesen methodischen Fragen des Unterrichts die Meister gar nicht mit; wollen wir ja doch auch nicht lauter Meister aus unseren Schulen hervorgehen sehen, sondern ein gewisses Durchschnittsmafs der Bildung erreichen, was sich die überwiegende Mehrzahl der Schüler nach ihrer Begabung wohl aneignen kann. Über Mifserfolge auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes wird nach wie vor Klage geführt. Wenn eine solche aus Fachkreisen kommt, so scheint sie ganz besondere Beachtung zu verdienen. Eine solche Klage stimmt F. Spengler an in der kleinen Schrift: *Der deutsche Aufsatz. Zur Methodik des deutschen Unterrichts an den Gymnasien.* Die Frage: „Haben wir Ursache, über Mifserfolge des Unterrichts auf dem Gebiete des schriftlichen Aufsatzes zu klagen?“, welche die Überschrift des ersten Abschnitts bildet, glaubt er bejahen zu müssen, allerdings weniger hinsichtlich der Auffassung des Inhalts als vielmehr in der Ausdrucksfähigkeit. Bei genauerer Einsicht in Schülerleistungen komme man, so meint Verf., zu der Erkenntnis, dafs dies weniger an der Fehlerhaftigkeit als an der Unbeholfenheit des schriftlichen Ausdrucks liege, wenn auch bisweilen zwischen diesen beiden schwer die Grenze zu ziehen sei. Mangelhaft sei der Gebrauch der Fürwörter, unerträglich seien oft der Schwulst und die Weitschweifigkeit, die Ungeschicktheit in der Wortstellung, störend sei der ungeschickte Gebrauch der Zeiten, lästig die falschen Bilder u. a. Aber auch die logische Ent-

wickelung sei zu bemängeln, der Zusammenhang zeige Lücken, schablonenhafte Einteilung führe bisweilen zu Ungereimtheiten; charakteristisch für den Schüleraufsatz sei ferner die häufig in ihm hervortretende Übertreibung. Wahrlich das Bild, welches der Verf. entwirft, ist ein recht unerfreuliches; indes wir sehen dasselbe doch in etwas milderem Lichte. Dafs alle diese Fehler vorkommen, ist ja zuzugeben; indessen im ganzen doch nach unserer Erfahrung mehr vereinzelt, nicht gehäuft in schreckenerregender Weise. Und die meisten dieser Fehler lassen sich nach des Berichterstatters Ansicht und eigener Erfahrung allmählich ausmerzen. Dafs sie bei jedem Schüler nicht ganz schwinden, scheint denn doch in der Entwickelung eines jungen Geistes überhaupt zu liegen. Kommt denn überhaupt der Mehrzahl der jungen Leute, die wir mit dem „Zeugnis der Reife“ entlassen, das Urteil reif in vollem Mafse zu? Es sind nicht gerade viele, von denen man das sagen kann, und wenn dem so ist, so kann man wohl vor allem nicht eine gewisse Vollkommenheit des Stils verlangen, die, wie jeder an sich erfahren hat, zu den schwierigsten Dingen gehört. Aber trotz alledem lassen wir uns die in Spenglers Ausführungen enthaltene Mahnung gern gesagt sein. Gründe für die vorhin genannten Übelstände findet er einerseits in der Sprache selbst, die durch die Zeitungen neuerdings sehr verschlechtert sei, dann in den Instruktionen für den Unterricht in den österreichischen Gymnasien mit ihren gar zu hoch gespannten Anforderungen (auf diesen Punkt geht Verf. unter Anführung von Einzelheiten näher ein) und in der mangelhaften Vorbildung gerade der Lehrer des Deutschen. Unter den Mitteln zur Beseitigung der Übelstände nennt er zuerst eine Sichtung des Stoffes und Begrenzung der einzelnen Klassenpensen, dann eine genaue Überwachung des mündlichen Ausdruckes, der zweckentsprechend durch Inhaltsangaben gelesener Stücke und Stellen zu üben sei; schriftliche Wiedergaben von solchen Stücken, die als Stilmuster gelten können und bei denen es auf eine möglichst getreue Nachahmung ankommt, werden sodann von ihm empfohlen. Wenn solche Übungen auch eine eigenartige Entfaltung des Stiles zu hemmen scheinen, so hält Spengler das für kein Übel; er meint vielmehr, gerade die frühe Selbständigkeit sei die Mutter aller jener stilistischen Wechselbälge. Besondere Sorgfalt müsse auf die Herstellung der Lesebücher verwendet werden, welche grofsenteils nicht zweckentsprechend seien. Das bisher Gesagte bezieht sich vorwiegend auf die Unterstufe. Auf der mittleren verfahre man meist ganz verkehrt; man fordere zu viel und zu Hohes; Beschreibungen könne der Schüler hier noch nicht liefern. Auch hier müsse man sich mit einfachen Wiedergaben begnügen. Es sei ein Irrtum, zu glauben, das, wovon man eine klare Anschauung besitze, könne man auch beschreiben. Man müsse — und dazu biete die Lektüre Gelegenheit, das sage R. Lehmann, und, fügen wir hinzu: das beweist Lyon in seinem bekannten Buche durch die That — den Sprachschatz des Schülers erweitern und vergröfsern, seine Sprachfertigkeit entwickeln, dann werde es auch in den oberen Klassen

besser werden. — Wir stimmen dem Verf. durchaus zu, wenn er auch etwas zu schwarz zu malen scheint. Dafs uns die Forderungen der „Instruktionen“ etwas hoch scheinen, haben wir früher namentlich in Bezug auf das Mafs der auf der Oberstufe verlangten Lektüre bereits ausgeführt. Jedenfalls haben Fehler der Methodik einen grofsen Teil der Schuld daran, dafs so viele Übelstände des Schülerstils zu Tage treten.

In den methodischen Bemerkungen enthält der neue preufsische Lehrplan recht beachtenswerte Winke. Er rät zu grofser Vorsicht bei der Stellung der Aufgaben. S. 16 heifst es: „Die stufenmäfsig geordneten schriftlichen Übungen sollen aus dem Unterricht selbst erwachsen.“ Die vielumstrittenen Aufgaben allgemeinen Inhalts will der Lehrplan (S. 16) nicht ganz ausgeschlossen wissen, „insofern eine genügende Vorbereitung darauf aus dem Unterricht im ganzen vorausgesetzt werden kann“. Die an die Aufgaben zu Aufsätzen zu stellenden Anforderungen giebt Leitsatz 17 der 9. Posener Direktorenversammlung folgendermafsen an: dieselben sollen a) durch ihre Fassung dem Schüler klar und deutlich zeigen, was von ihm verlangt wird, b) völlig in dem Gesichtskreise der Schüler liegen, c) sich nicht blofs an den Verstand, sondern auch an das Gemüt und die Phantasie derselben wenden. Leitsatz 18 bestimmt sodann die Gebiete, denen sie entnommen werden sollen: die Aufgaben haben sich vornehmlich an die Lektüre anzulehnen, zunächst an die deutsche, sodann an die lateinische und griechische, doch sind auch die sogen. freien Themata nicht zu vernachlässigen. Leitsatz 20 spricht den Gedanken aus, welchem wir früher bereits Ausdruck gegeben haben: „Mehrere Themata zur Auswahl zu stellen ist nicht ratsam.“ Die Neigung, die Aufgaben für die deutschen Aufsätze auf die Lektüre zu beschränken, zeigt auch Behringer, *Der deutsche Unterricht in dem obersten Kurse der Gymnasien* BbG. Jahrg. 27 S. 1 ff. Von der Lektüre ausgehend behandelt Verf. die Aufsätze. Besonderes Gewicht legt er auf Disponierübungen (so auch Leitsatz 19 der 9. Posener Direktorenversammlung), zu denen auch die Chrie Verwendung finden könne (ähnlich Leitsatz 22 derselben Direktorenversammlung „Aufsätze nach der Chrie anfertigen zu lassen, empfiehlt sich nicht; dieselbe ist allenfalls zur Auffindung des Stoffes hin und wieder mit Vorteil zu benutzen“). Einen eifrigen Verteidiger findet die Chrie in F. Ohlenschlager, der BbG. 279 ff. *Über ein notwendiges, doch vielfach verkanntes Werkzeug der deutschen Stilistik* sie sehr empfiehlt. Die Aufgaben, so sagt Verf., behandeln gewöhnlich 1. den Sinn eines Spruches oder eines Gedankens, 2. oder es ist die Richtigkeit oder Unrichtigkeit nachzuweisen, da diene die Chrie; das wird an ihren einzelnen Teilen nachgewiesen. Auch die Induktion komme bei derselben zur Geltung, und das sei sehr wichtig. Auch A. Grossmann, *Die Chrie in der Schule*, NJ. 606 verteidigt diese Form des Aufsatzes gegen die ihr gemachten Vorwürfe. — F. Bettingen, *Die Themata zu den deutschen Aufsätzen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten* NJ. 508—523 spricht sich gegen die moralisch-philosophischen

Aufgaben aus. Man gehe, so meint er, überall am besten von gegebenen Verhältnissen aus; die philosophischen Aufgaben förderten einseitig das logische Schliefsen und Entwickeln; überdies gebe es nur wenige Aussprüche, die allgemein gültig seien. Der Gedankenkreis solcher Aufgaben liege meistenteils aufserhalb dessen des Schülers; die Jugend habe noch keinerlei Erfahrung; endlich wachse auch die sprachliche Fertigkeit, wenn der Stoff bekannt sei. Verf. verschliefst sich auch nicht der Erfahrung, dafs auch die sogen. litterarischen Aufgaben Anlafs zu Bedenken geben. Wenn wir auch nicht alle oben gegen die allgemeinen Aufgaben angegebenen Gründe gutheifsen können, so stimmen wir ihm doch darin bei, dafs sich eine Vereinigung beider Arten von Aufgaben sehr empfehle. Wie dies zu machen sei, zeigt er zum Schlufs an einer Anzahl von Beispielen, die recht treffend gewählt sind, indes nach unserer Ansicht dem Schüler bisweilen doch etwas zu viel zumuten.

Bestimmungen darüber, aus welchen Gebieten die Aufgaben für die deutschen Aufsätze entnommen werden sollen, enthält auch die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern. Schon auf der untersten Stufe soll mit solchen Übungen begonnen werden. In den drei unteren Klassen entsprechen die Forderungen im wesentlichen denen in Preufsen; sie beschränken sich hier auf Nacherzählungen, die zuerst in einfachster Form, später mit einigen Änderungen verlangt werden. Dafs unter den letzteren auch Umbildungen geeigneter erzählender Gedichte genannt sind, mufs wunder nehmen, weil diese Art der Aufsatzübung neuerdings mit Recht viele Gegner gefunden hat. In den mittleren Klassen sollen die Aufgaben bestehen in Beschreibungen von Gegenständen der Natur, sowie von Plätzen und Gebäuden des Schulorts und seiner Umgebung, Schilderungen von Naturvorgängen und wirklichen oder erdichteten Erlebnissen (teilweise in Briefform), Erzählungen und erweiterten Darstellungen nach dem in Cornelius Nepos, Cäsar, Ovid u. s. w. Gelesenen, Inhaltsangaben gröfserer Lesestücke, Erläuterung von Sprichwörtern mit Beispielen aus dem Leben, einfachen Abhandlungen über Sätze, die dem Gedankenkreise der Schüler entnommen sind.

Die oberen Klassen sollen leisten Beschreibungen von Kunstwerken im Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht, abhandelnde Betrachtungen über einzelne Sätze, welche der Lektüre der Schriftsteller entnommen und dem Ideenkreise der Schüler angemessen sind, Ausarbeitungen von rhetorischen Thematen, insbesondere Reden, welche die Schriftsteller blofs andeuten, Aufsätze im Anschlusse an die Geschichte oder über allgemeine Sätze, über welche die Schüler die nötige Aufklärung besitzen, Charakteristiken und Vergleichungen von historischen und dichterischen Personen, Darlegung der Beweggründe einzelner Personen des Epos und des Dramas, Abhandlungen über den Grundgedanken und die Motivierung von Dichtungen. Manche der genannten Aufgabenarten bietet doch schon viel Schwierigkeit, so die Beschreibungen von Kunstwerken. Im ganzen entsprechen aber auch diese den üblichen Anschauungen. Für die bayerischen

Realgymnasien setzt die diese betreffende Schulordnung über die schriftlichen Übungen dasselbe fest. Die ebenfalls im vergangenen Jahre erschienenen Lehrpläne für die Gymnasien und Lyceen Württembergs wie für die Lateinschulen dieses Landes enthalten keinerlei genauere Anweisung. Die bayerischen Anforderungen scheinen namentlich für die Mittelstufe zu hoch zu sein, namentlich, wenn man liest, dafs auf derselben auch noch die Hauptregeln der Stilistik (schlichte und pathetische, einfache und geschmückte, gedrängte und breite Darstellung) sowie die Technik des Aufsatzes bis zur Behandlung der Regeln der Gliederung (partitio und divisio) den Schülern zum Verständnis gebracht werden sollen.

Die Beurteilung der deutschen Aufsätze hat nach Leitsatz 23 der 9. Posener Direktorenversammlung nach 4 Seiten stattzufinden: die Arbeit mufs sachlich und sprachlich richtig, logisch klar und ästhetisch angemessen sein. Erschöpfung des Gegenstandes wird nicht verlangt. Nach Leitsatz 24 soll die Beurteilung im allgemeinen milde sein, soweit nicht Mangel an Sorgfalt vorliege. Das Schlufsurteil wird kurz begründet.

Vor der Rückgabe der Hefte, die erst erfolgt, wenn alle Aufsätze vom Lehrer verbessert sind, findet eine Besprechung der von den Schülern gemachten Fehler statt auf Grund einer gruppierenden Zusammenstellung derselben, die der Lehrer vorher gemacht hat. Nach diesen Grundsätzen will auch S. Oberländer, *Zur Korrektur der deutschen Aufsätze in der Unterrealschule*, ZR. 513 ff. verfahren wissen. Indem er auf die Ausführungen Noetels (ZG. 1874 S. 161—203) verweist, erklärt er, Korrektur und Wiedergabe müfsten in einem engen Zusammenhange stehen, die ganze Klasse solle sich daran beteiligen. Die beste Arbeit solle an die Tafel geschrieben werden, daran verbessern die Schüler dann ihre Arbeiten. Eine zweite Rückgabe solle dann nach Durchsicht der Korrektur stattfinden. Natürlich hat alles dies, was Verf. verlangt, nur auf die unteren, höchstens noch auf die mittleren Klassen Bezug.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Das allgemeine Lehrziel für die stilistische Seite bezeichnen die neuen Lehrpläne mit den Worten „Fertigkeit im . . . schriftlichen Gebrauche der Muttersprache“; die bayerische Schulordnung stellt als solches hin: „Sicherheit im . . . schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zum Ausdruck der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines im Gedankenkreise des Schülers liegenden Themas;“ ähnlich der Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs „Sicherheit und Gewandtheit im (mündlichen und) schriftlichen Gebrauch der Muttersprache“. In höchst eingehender Weise hat sich mit der Frage nach der zweckmäfsigsten Art der Stilbildung die 11. Pommersche Direktorenversammlung beschäftigt bei Behandlung des Themas „Der Unterricht auf den höheren Lehranstalten im deutschen Stil“. Dafs Stilübungen schon früh beginnen können, werden wir zugeben, indes damit schon in VI den Anfang zu machen,

wie der Bericht für jene Direktorenversammlung in Leitsatz 6 (S. 48) vorschlägt und die Versammlung es angenommen hat, halten wir doch für etwas bedenklich. Die sonst in den Leitsätzen ausgesprochenen Grundsätze erkennen wir als recht praktisch an, so, dafs die Aufsätze in der Klasse vorbereitet werden müssen (dies gilt natürlich nicht allein für die unteren Klassen), dafs es sich empfehle, Stichworte für die einzelnen Sätze oder Teile der Arbeit zu diktieren und solche Satzbildungen zu vermeiden, welche aufserhalb des grammatischen Pensums der Klasse liegen. Die fremdsprachliche Lektüre wird sich recht wohl in den Dienst der Stilbildung stellen lassen, wenn nach Leitsatz 9 verfahren wird, welcher nach wörtlicher Wiedergabe bei den Übersetzungen aus fremden Sprachen stets ein fehlerloses Deutsch fordert. Überaus erspriefslich wird es sein, wenn man die Kenntnis synonymer Ausdrücke und Wendungen bei jeder Gelegenheit erweitert und vertieft. Wie die fremdsprachliche Lektüre für den Stil nutzbar gemacht werden könne, zeigt H. Schmalz in *Die schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen im Dienst des deutschen Unterrichts* (SwS. 25 ff.). Die vom Verf. gegebenen Winke sind recht beachtenswert, namentlich auch sein Vorschlag, dafs man die etwa bei der Übersetzung gemachten Fehler zu eingehender Besprechung benutzen solle. Auf die ersten Anfänge der Stilbildung bezieht sich wohl auch die uns nicht zu Gesicht gekommene ZR. 543 empfohlene Schrift von S. Oberländer, *4 Jahre Unterricht im deutschen Aufsatze.*

Ein in vielfachem Gebrauch bewährtes Hilfsmittel für die Schule ist der soeben in 5. Aufl. erschienene *Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik* von K. Kappes. Derselbe behandelt in Kürze und recht übersichtlich die verschiedenen Arten der sprachlichen Bilder und die wichtigsten Formen des Stils; wir halten das kleine Werkchen für recht geeignet. Schülern in die Hand gegeben zu werden; dieselben werden daraus viel lernen können. Ob es sich indes empfiehlt, es als Schulbuch einzuführen, lassen wir dahingestellt.

Einen interessanten Einblick in unsere Sprache und zugleich höchst schätzbare Winke für den Unterricht in der Darstellung gewährt der Aufsatz von C. Müller, *Die Verwertung der Redensarten im Unterricht*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 88 ff., fortgesetzt S. 145 ff. Mit viel Scharfsinn und grofser Belesenheit führt Verf. eine ganze Reihe von uns geläufigen Redensarten, an deren Gebrauch sich die Jugend im Interesse der Stilbildung zu gewöhnen hat, auf ihre Veranlassung zurück. Th. Schäffer handelt in *Stil und Stilübungen* (Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 403) von den Eigentümlichkeiten der verschiedenen Stilgattungen und der Notwendigkeit, in den höheren Lehranstalten noch mehr auf eine gesunde Stilentwickelung hinzuzielen, die durch fortwährende Übungen im Lesen, Sprechen und besonders im Schreiben anzustreben sei, während die Kenntnis der grammatischen Regeln und der syntaktischen Analysen wenig helfe.

Die von H. Riegel in Braunschweig ausgegangene und mit Umsicht

geleitete Bewegung, die eine Säuberung der deutschen Sprache von fremdartigen Bestandteilen zum Zwecke hat und die Begründung des jetzt sehr blühenden Allgemeinen deutschen Sprachvereins zur Folge hatte, ist immer mehr und mehr und mit grofsem Recht in die Schule hinein fortgepflanzt worden. L. Viereck spricht sich PA. 198 ff. in *Fremdwort und Schule* warm dafür aus, dafs die Schule die Bestrebungen des Sprachvereins unterstützen müsse; auch den fremdsprachlichen Kunstausdrücken solle zu Leibe gegangen werden, Mittel ständen der Schule genug zu Gebote. Der Sprachverein selbst stellt folgende Wünsche hinsichtlich der Schule auf (S. ZR. 600): 1. Entbehrliche Fremdwörter seien zu meiden, 2. das Deutsche solle Mittelpunkt des Unterrichts sein, 3. besonderes Gewicht sei auf den mündlichen Gebrauch der Sprache zu legen, 4. man solle immer die lebendige Sprache im Auge behalten, 5. in den Aufsätzen sei Klarheit, Einfachheit und Volkstümlichkeit anzustreben, 6. das Sprachgefühl solle entwickelt werden. Ein lesenswerter Aufsatz von N. Lang Msch. 303 ff.: *Welche Stellung empfiehlt sich für die Schule gegenüber den Bestrebungen des Sprachvereins?* kommt zu folgenden Ergebnissen: 1. allgemein angewandte Fremdwörter sind beizubehalten (Quadrat, kongruent), 2. solche, für die bereits gute deutsche Ausdrücke bestehen, sind zu meiden (wie Radius, Centrum), 3. weniger häufig gebrauchte sind durch gute Wörter zu ersetzen (Transversale = Mittellinie), 4. neue Wörter müssen kurz und einfach sein, 5. die Verdeutschung der Fachausdrücke soll den Fachmännern überlassen werden. Mit der Frage der Sprachreinigung haben sich überdies 2 Direktorenversammlungen in der eingehendsten Weise befafst, nämlich die 6. hannöversche, deren Thema lautete: Mit welchen Mitteln kann die Schule für Hebung der Reinheit der deutschen Sprache wirken? und die 9. schlesische, welche die Frage erörterte: Was kann die Schule thun, um mit Erfolg dem Gebrauche unnötiger Fremdwörter entgegenzuarbeiten? Die Verhandlungen beider Versammlungen bewegen sich in der vorhin bereits angedeuteten Richtung; die erstere Frage ist von gröfserem Umfange und bezieht sich nicht allein auf die Fremdwörter; daher finden wir denn auch im 2. der angenommenen Leitsätze gesagt, dafs es auch den Kampf gegen Archaismen, Provinzialismen, manche Neologismen und Gewohnheiten der Kanzlei- und Geschäftssprache gelte, dafs auch die in Wendungen, Wortfügungen und im Satzbau hervortretenden Mängel zu beseitigen seien. Unter den der Schule zu Gebote stehenden Mitteln zur Bekämpfung des Übels sind die wichtigsten die Einwirkung auf die ganze Willensrichtung der Schüler, ihre Erziehung zu vaterländischer Gesinnung, die Ausbildung feineren Sprach- und Stilgefühls. Der Lehrer müsse mit gutem Beispiele vorangehen und den Schülern die Schönheit der Muttersprache erschliefsen, sie in die Geschichte der Sprache einführen (dazu sei Wiedereinführung des Mhd. sehr wünschenswert), in ihren Aufsätzen sie auf Reinheit der Sprache sorgsam achten lehren. Aber auch der fremdsprachliche Unterricht mufs in den Dienst der Sprachreinigung treten; bei den Übersetzungen müsse auf gutes, reines Deutsch

streng gehalten werden. Abgesehen von diesen genannten Mitteln sind überflüssige, d. h. gut zu verdeutschende Fremdwörter (aber nur solche) überall, wo sie auftauchen, auszumerzen; die Kunstausdrücke müfsten zum Teil von den vorgesetzten Behörden verdeutscht werden, andere wieder könnten die Lehrkörper nach Vereinbarung verdeutschen. Überdies seien in den Jahresberichten und in anderen Veröffentlichungen Fremdwörter thunlichst zu meiden. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt die 9. Direktorenversammlung der Provinz Schlesien bei der Beratung der vorhin bereits bezeichneten Frage. Ganz richtig ist es, wenn Leitsatz 5 sagt: „Von den fremden Kunstausdrücken der Wissenschaften sind die den Bildungsvölkern gemeinsamen nicht entbehrlich.“ Eine wirksame Bekämpfung der fremden Eindringlinge wird allerdings nur dann möglich sein, wenn nach Leitsatz 10 die Schule bei der Einführung von Lehr- und Hilfsbüchern sowie bei Anschaffungen für die Schulbibliothek solche Bücher fernhält, welche sich dem Bedürfnis gröfserer Sprachreinheit offenbar verschliefsen. Dafs auch die 8. Direktorenversammlung der Provinz Posen im Jahre 1888 denselben Gegenstand behandelt und ähnliche Mafsregeln zur Ausrottung der Fremdwörter vorgeschlagen hat, ist von uns seiner Zeit erwähnt worden. Die von H. Riegel herausgegebene Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins findet gerade auch in den der Schule dienenden Zeitschriften die lebhafteste Anerkennung; wir heben hier nur hervor Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 218 f., wo auch der der Sprachzeitschrift neuerdings bisweilen beigegebenen wissenschaftlichen Beihefte eine recht empfehlende Erwähnung geschieht. — Ein der Stilbildung in ganz hervorragendem Mafse dienendes Buch ist G. Wustmann, *Allerhand Sprachdummheiten.* Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häfslichen. Das sehr inhaltreiche Buch gliedert sich in die Abschnitte: Zur Formenlehre, Zur Wortbildungslehre, Zur Satzlehre, und knüpft die Behandlung ganzer Klassen von Sprachversehen und Schiefheiten des Ausdrucks an sehr praktisch gewählte typische Beispiele. Es hat darin eine gewisse Ähnlichkeit mit Lehmann, *Sprachliche Sünden der Gegenwart* und mit Keller, *Deutscher Antibarbarus.* Eine ausführliche Besprechung des Buches, welche wir in einer gröfseren Zeitung kürzlich fanden, sagt ganz mit Recht, dafs dasselbe nicht allein für die sprachunsicheren Leute von grofsem Werte sei, sondern auch denen gute Dienste leisten werde, welche in den wichtigsten Fragen der Stilistik zweifelfrei seien. Wir müssen es uns natürlich versagen, hier auf Einzelheiten einzugehen — in manchen Punkten wird man vielleicht auch mit dem Verf. nicht einer Meinung sein — hervorgehoben zu werden verdient jedoch ganz besonders, dafs die Darstellung höchst anziehend ist und dafs das Buch sich mit Genufs liest. Seinem Werte thut es sicherlich keinen Eintrag, wenn hie und da ein etwas übertriebener Eifer hervortritt, der auch solche Dinge für unstatthaft erklärt, die sich denn nun doch einmal eingebürgert haben und nicht geradezu falsch sind. Dies letztere bezieht sich namentlich auf

Wortbildungen; da läfst sich wirklich nicht mit Sicherheit behaupten, dafs dies oder jenes durchaus unzulässig sei; die Sprache ist doch einer Weiterbildung fähig, und wer will da entscheiden, wie weit die Grenzen zu ziehen sind? — Der Stilbildung in dem oben angegebenen Sinne dienen ferner auch Fremdwörterbücher, deren uns zwei vorliegen, nämlich erstlich das bekannte und weit verbreitete von Daniel Sanders, welches soeben in 2. Aufl. erschienen ist, und ein kleines *Fremdwörterbuch, Lexikon der Fremdwörter und fremdsprachlichen Redensarten im Deutschen* von E. Rex. Über das erstere brauchen wir uns nicht ausführlicher zu äufsern; das verdienstliche Buch ist eines der besten Werke auf diesem Gebiete; die gründliche Quellenforschung des gelehrten Verf. ist auf jeder Seite ersichtlich; bei seiner Reichhaltigkeit wird das Buch schwerlich jemanden unbefriedigt lassen. Das zweite kleinere Werkchen ist für den Gebrauch des Augenblicks, aber für diesen recht praktisch und zu empfehlen. -- Die schon früher von uns mehrfach genannte Schrift von H. Gloël, *Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Lehranstalten* wird unter Anführung der wichtigsten Punkte des Inhalts Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 503 ff. für sehr beachtenswert erklärt. Gewifs geben wir dem Beurteiler gern zu, dafs das kleine Heft angesichts der gegenwärtigen Bewegung auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts an Bedeutung nur noch gewinnen kann. Von den auch für die Hand des Schülers geeigneten Hilfsmitteln wird K. Kiesel, *Deutsche Stilistik für Schulen* BhS. 130 wegen der reichen Schätze, die sie enthalte, sehr gerühmt. E. Müller, *Sinn und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter nach ihrer Abstammung aus den einfachsten Anschauungen entwickelt* enthält nach derselben Zeitschrift S. 130 viel Irrtümliches, was von dem Beurteiler durch Beibringung von Einzelheiten belegt wird. Wagner, *Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache* ist nach CO. 689 denen zu empfehlen, welche nichts Umfangreicheres haben. Hierher gehört wohl auch noch A. Calmberg, *Die Kunst der Rede*, Lehrbuch der Rhetorik, Stilistik, Poetik, welches nach CO. 570 einen befriedigenden Eindruck macht, und C. Franke, *Reinheit und Reichtum der deutschen Sprache, gefördert durch die Mundarten*, welches nach ZG. 145 eine gute Sammlung von solchen Wörtern giebt, die sich zur Bereicherung der Schriftsprache eignen, wenn vielleicht auch manches zur Aufnahme nicht zu empfehlen sei. Den Schülern, meint der Beurteiler, solle man nur bereits Bewährtes bieten; man solle sich dabei an den Vorgang mustergültiger Schriftsteller halten.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Dafs die Aufsatzstoffe sich möglichst dem Unterricht anzuschliefsen haben, ist bereits vorher gesagt. „Aufgaben, welche sich auf einen aufserhalb des Schulunterrichts liegenden Stoff beziehen, vermögen zwar die Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu fördern, treten aber fremdartig und

störend in den Gang des Unterrichts," sagt Leitsatz 8 der Pommerschen Direktorenversammlung mit Recht; in demselben Sinne äufsert sich Leitsatz 10: „Allgemeine Themata ohne jede Anlehnung an einen Lehr- und Lesestoff gehen über die Kraft und Reife der Schüler hinaus; wenigstens erfordern sie eine sehr eingehende Vorbereitung." Der deutsche Aufsatz erscheint dem Schüler namentlich der unteren Klassen ohnedies leicht als etwas ganz Aufsergewöhnliches; man mufs ihm nach dem sehr beachtenswerten Rat von K. Koch *Zum deutschen Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen* (Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 520 ff.) diesen Charakter durchaus nehmen und den Schüler daran gewöhnen, dafs er den Aufsatz nicht als etwas anderes ansieht, als wenn er eine mündliche Darstellung geben soll. — Eingehender handelt von den Aufsatzstoffen J. Neuss, *Der deutsche Aufsatz am Realgymnasium*. Er nimmt 2 grofse Gruppen von Aufsatzstoffen an: 1. Reproduktionen. d. h. solche Aufgaben, bei denen der Schüler einen mehr oder minder fertig gegebenen Stoff in entsprechender Weise wiedergeben soll, und 2. eigene Produktionen oder Aufgaben, welche den Schüler nötigen, abgesehen von der Form auch den Stoff mehr und mehr durch selbständiges Nachdenken zu gewinnen. Wenn schon von IV an mehr oder minder selbständige Produktionen verlangt werden sollen (S. 7), so ist dieser Begriff doch wohl nur in einem höchst bescheidenen Sinne zu verstehen. In den auf den Oberklassen zu verlangenden Abhandlungen unterscheidet Verf. eine psychologische, ethische, ästhetische und gemischte Reihe. Es braucht nicht erst darauf hingewiesen zu werden, dafs bei dieser ganzen Gattung von Aufgaben grofse Vorsicht nötig ist. Am besten werden auch sie sich an Stoffe aus der Lektüre anlehnen. Die 2. Abteilung der Ausführungen des Verf. giebt eine Verteilung der Aufsatzstoffe auf die einzelnen Klassen. Schon in VI soll mit ganz einfachen kleinen Aufsatzübungen begonnen werden. In OIII scheint uns die Abhandlung, selbst in der einfachsten Form, noch zu früh aufzutreten. In UII, wie Verf. S. 23 will, eine erhebliche Steigerung der Anforderungen eintreten zu lassen, möchten wir nicht raten; überhaupt meinen wir, dafs man sich mehr bescheiden müsse, selbst in I. Was im 3. Abschnitt (S. 27 ff.) über die Vorbereitung der Aufsätze gesagt ist, dürfte wohl unsere Billigung finden. Ganz aufhören wird die Vorbereitung niemals; nur die Art und das Mafs derselben wird verschieden sein.

H. Ortner, *Der Übungsstoff zu deutschen Aufsätzen in den drei unteren Lateinklassen*, methodisch geordnet, macht den Versuch, für die unteren Klassen die Stoffe nach methodischen Grundsätzen zu bestimmen. In der ersten Klasse verlangt er Nacherzählungen (einfachster Art), dann Erzählungen nach Gedichten und schliefslich Erweiterungen; die folgende Klasse schreitet zu gröfseren Nacherzählungen vor, dann zu etwas schwereren Erzählungen nach Gedichten, zu Konzentrationen (d. h. zu einer Herausschälung des Kerns des Inhalts) und zu Beschreibungen (von Räumlichkeiten, leblosen Gegenständen und Tieren), die 3. Klasse fordert

Beschreibungen von Pflanzen, geographischen Beschreibungen, Schilderungen, Sagen und Erzählungen aus dem Altertum und Erzählungen nach schwierigeren Gedichten. Diese Anordnung ist ganz methodisch und praktisch, wir fürchten nur, dafs Verf. hie und da etwas zu viel verlangt. Dafs in der 2. und 3. Klasse auch die Briefform geübt wird, halten wir für recht gut. Verf. giebt übrigens für die von ihm behandelten Arten der Aufsätze durchweg Musterbeispiele, die dem Lehrer ganz willkommen sein werden. Aufserdem fügt er für die einzelnen Gattungen allgemeine Bemerkungen über die Anordnung des Stoffes hinzu. Alles in allem ist seine Arbeit ein recht schätzenswerter Beitrag zur Lösung der so überaus schwierigen Aufsatzfrage in den unteren Klassen. H. Herberger und C. Döring, *Theorie und Praxis der Aufsatzübungen*, 3. Teil. Nach Angaben des Königl. Sächs. Bezirksschulinspektors Schulrat Wangemann ist für die Oberklasse der Volksschule und die Unterklassen höherer Lehranstalten bestimmt. Die Unterstufe bezeichnen die Verf. als die Stufe des Nacheinander, der Erzählung, die Mittelstufe als die des Nebeneinander, der Beschreibung, die Oberstufe als die des Auseinander, der Darlegung. Der praktische Teil, welcher auf den theoretischen folgt, enthält eine ganze Fülle von brauchbaren Stoffen, indes vielleicht mehr für die Oberstufe der Volksschule als für die unteren Klassen der höheren Schulen geeignet. — Von einfachen zu schwierigeren Aufgaben schreitet fort Th. Gelbe, *Die Stilarbeiten*, Anleitung und Dispositionen. Für die Wahl der Themata war nach dem Vorwort entscheidend: 1. die Rücksicht auf die geistigen Kräfte der Schüler und auf den Ideenkreis, in dem sie sich bewegen, 2. das Bestreben, den Schülern durch die Arbeit selbst Belehrung, Stärkung des Charakters, einen Halt für die Lebensführung zu bieten und mehr als es in anderen derartigen Büchern geschieht, zur Belebung eines berechtigten Patriotismus beizutragen. Die Stoffe sind für die mittleren und oberen Klassen berechnet und umfassen fast alle auf der Schule (Verf. ist Leiter einer Realschule) behandelten Gebiete, ziehen aber namentlich die Lektüre heran, wo sie sich irgend verwerten läfst. Die Ordnung in den Entwürfen ist klar und übersichtlich; dem Lehrer des Deutschen wird das Buch gute Dienste leisten. — Eine bereits von namhaften Fachleuten anerkannte kleine Schrift ist O. Steinel, *Die Reform des deutschen Aufsatzunterrichts*. Wir heben daraus hervor, dafs Verf. empfiehlt, den Schüler vor allem an einen möglichst guten mündlichen Ausdruck seiner Gedanken zu gewöhnen; dann werde ihm auch der Aufsatz leichter werden. In dem von demselben Verf. in Verbindung mit K. Keppel herausgegebenen *Schülerbuch für den deutschen Aufsatzunterricht in den Mittelschulen* finden wir Stoffe für Schüler von 9 bis 12 Jahren. — In 2. Aufl. erschien das 1. Heft von E. Ziegeler, *Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda*. Wir haben uns über dieses Hilfsmittel bereits früher geäufsert. Dafs manche Aufgabe etwas zu schwierig erscheint, thut dem Ganzen keinen Eintrag. Die von H. Unbescheid, Zeitschrift f. d.

deutschen Unterricht 1888 S. 370 ausgesprochenen Bedenken vermögen wir nicht zu teilen. — Zu A. Heinze, *Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze*, gänzlich umgearbeitet von H. Heinze, 5. Aufl., erschien das 5. Bändchen, enthaltend Anleitung und Register. Von den allgemeinsten Dispositionsregeln geht Verf. zu besonderen über. Über das ganze Werk urteilt ZlS. 360 bei aller Anerkennung, dafs es zu viel allgemeine Aufgaben enthalte. Wieviel Beifall H. Kluge, *Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen* gefunden hat, beweist der Umstand, dafs soeben bereits die 6. Auflage davon erschienen ist. Das Buch entlehnt seine Stoffe vorzugsweise der Lektüre und hat vielleicht jetzt bei besonderer Betonung derselben in den neuen Lehrplänen noch mehr Aussicht auf Verwendung. A. Kutzner, *Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze* ist in 2. Aufl. neu bearbeitet von O. Lyon. Das nützliche kleine Buch umfafst sowohl den Inhalt als auch die Form des Aufsatzes. Die vorliegende Neubearbeitung stellt einen weiteren Beitrag zur Methodik des um den deutschen Unterricht hochverdienten Verf. dar. Es ist erfreulich, dafs er das einer gesunden Idee entsprungene Werkchen der Schule wieder zugänglich gemacht hat. — Dem Buch Kluges vergleichbar und ebenso wie jenes bereits in 6. Auflage herausgegeben ist F. Linnig, *Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel*, nur dadurch von ihm verschieden, dafs er auch die mittleren Klassen in seinen Bereich zieht. Wir haben unserem schon früher geäufserten Urteil über dieses Hilfsmittel nichts hinzuzufügen. — Lediglich auf das praktische Leben zielt ab V. Lössl, *Muster der im bürgerlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe*. Für Schulen zusammengestellt. 2 Teile nebst einem Bändchen Bemerkungen. Es empfiehlt sich gewifs, dafs die Schule, auch die höhere, mit dem praktischen Leben etwas mehr Fühlung gewinnt; eine Anregung dazu wird der Lehrer in den beiden Teilen des genannten Werkes finden, welche, zugleich als Schreibvorlagen zu brauchen, in den unteren Klassen eine recht gute gelegentliche Verwendung finden können, und so wird dasselbe nicht etwa allein dem zukünftigen Kaufmanne, sondern jedem von Nutzen sein. Die beigefügten „Bemerkungen“ gehen auch auf die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen ein.

Die früher von uns erwähnten und empfohlenen *Musteraufsätze aus der Schule für die Schule* von F. Schöntag haben eine 2. Aufl. erfahren; wir machen wiederholt auf das Buch aufmerksam, welches dem Lehrer auf der Mittel- und Oberstufe gute Dienste leisten wird. Auch hier ist der weitaus gröfsere Teil der Aufgaben der Lektüre entnommen, wobei sich der Verf. nicht auf die deutsche Litteratur beschränkt. — Das überaus reichhaltige und vielseitige *Deutsche Aufsatzbuch* von J. Schrammen nannten wir früher bereits (Jb. V, III S. 63). Von dem im ganzen 700 Aufgaben umfassenden Werke ist jetzt ein 1. Teil besonders ausgegeben, der 400 Aufgaben enthält. Derselbe Verf. hat Goethes

Hermann und Dorothea besonders für den Aufsatz nutzbar gemacht in dem Heftchen: *Erläuterungen zu deutschen Klassikern*, 1. Bändchen, Goethes Hermann und Dorothea, erläutert in 100 Dispositionen. Eine Anleitung für eine solche Ausnutzung dieses Epos giebt schon Cholevius in seiner vortrefflichen Erklärung desselben. Trotzdem ist auch die Arbeit von Schrammen, welche zu jeder Aufgabe eine kurze, aber recht praktische Gedankenordnung giebt, dankenswert. — A. Schuster gab im Berichtsjahr von neuem wieder (in 7. Aufl.) heraus: *Rhetorik für höhere Schulen* von K. A. J. Hoffmann. Erste Abteilung: Die Lehre vom Stil. — Der Sammlung Göschen gehört an L. W. Straub, *Aufsatzentwürfe.* Wir finden darin eine Anzahl von wohlgeordneten, ausführlicheren Dispositionen über Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten (in den Abschnitten: Die Natur und der Mensch; Das seelische Leben; Sitte und sittliche Aufgaben, Geschichte und Litteratur). A. Zimmermann bietet als Anhang zu einer wissenschaftlichen Beilage des Marien-Gymnasiums in Posen, welche etymologische Versuche enthält, 6 Gedankenordnungen zu deutschen Aufsätzen, von denen einer (Richard der Dritte, Charakteristik) der Lektüre entlehnt, die 5 übrigen allgemeinen Inhalts sind. Auch dies ist ein willkommener und anregender Beitrag für den Betrieb des deutschen Aufsatzes auf den oberen Stufen. In den Zeitschriften, welche uns vorlagen, hat überdies noch eine Anzahl anderer hierher gehörigen Bücher eine Beurteilung gefunden. Mit einer eingehenderen Inhaltsangabe verbindet P. Goldscheider in der Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 505 f. eine warme Empfehlung der wertvollen Schrift von Deinhardt, *Beiträge zur Dispositionslehre*, welche in 4. Aufl. erschienen sind. — K. Dorenwell, *Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen*, 2. Teil, 2. Aufl., ist nach ZöG. Jahrg. 41 S. 1097 stilistisch bisweilen etwas uneben und in der Rechtschreibung nicht gleichmäfsig. BbG. 428 empfehlen das Buch jüngeren Lehrern; es sei dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechend und zeige Geschmack in der Auswahl; ähnlich meint ZG. 152, es sei eine reiche, mit praktischem Geschick angelegte Auswahl. — D. Fitschen, *Aufsatzstoffe, Erzählungen für die Mittel- und Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und die entsprechenden Klassen der Mittelschulen* ist nach CO. 491 zweckmäfsig ausgewählt und gut bearbeitet. In J. Kehrein, *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden* ist nach Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 138 f. die Stilistik und der metrische Anhang überflüssig, das übrige im ganzen brauchbar; nach Msch. 221 sind die Proben (Musterbeispiele) unnötig, auch ist das Buch ungleichmäfsig. Krumbach, *Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten* heifst PA. 302 methodisch geschickt, gesäubert von stilistischen und grammatischen Unebenheiten, während ZG. 148 darüber urteilt, es sei zwar die Auswahl ganz gut, aber das Buch an einzelnen Stellen stilistisch nicht mustergültig. Eine schon oft ausgesprochene Anerkennung wird G. Leuchtenbergers *Dispositionen* KW. 524 zu teil, nur wäre

nach Ansicht des Beurteilers die Angabe des Fundorts bei manchen Themen erwünscht. Grofse Anerkennung findet dasselbe Werk Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 428. K. Menge, *Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen* sind nach Gm. 203 aus dem Leben der Schule hervorgegangen; gut seien die inneren Übergänge, gut, dafs für Einleitung und Schlufs verschiedene Formen geboten seien. ZG. 296 urteilt, das Buch sei für den jungen Deutschlehrer in I bestimmt. Die Auswahl sei im ganzen gut; der Schwerpunkt liege in der selbständigen, scharfen, geistvollen Auffassung und Durchführung. Nach derselben Zeitschrift S. 232 ist in A. Otto, *Aufsatz- und Diktatstoffe* die Auswahl der Stoffe nicht zu billigen; die Hälfte der Geschichten berichte von Greueln. Auch im Ausdruck sei manches zu tadeln. G. Tschache, *Themata zu deutschen Aufsätzen* sind nach ZG. 153 ein brauchbares Hilfsmittel. Nach ZlS. 360 geht Aufgabe 132 über den Gesichtskreis der Schüler hinaus; sonst sei vieles recht brauchbar. Ebendort heifst es von desselben Verf. *Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Andeutungen für die oberen Klassen höherer Töchterschulen*, abgesehen von Aufgabe 10, die unklar bleibe, sei das Buch recht gut.

Einige Beispiele dafür, wie man durch Aufgaben im Anschlufs an die Lektüre auch bereits die eigene Thätigkeit des Tertianers zur Entfaltung bringen kann, bietet Fr. Graeber in *Deutsche Aufsätze in Tertia*, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 439 ff. Die 3 Proben lehnen sich an Rückerts Gedicht Chidher, an Lenaus Postillon und an Schillers Kampf mit dem Drachen an. Ein lehrreicher Beitrag für die oberen Klassen ist in derselben Zeitschrift S. 193 ff. *Was verstehen wir unter „Nation"?*, eine Aufsatzbesprechung in der Prima von F. Schultz.

Als Anhang zum Aufsatz erwähnen wir die Vorträge, deren Pflege von den neuen preufsischen, wie von den bayerischen und württembergischen Lehrplänen mit Recht verlangt wird. Es handelt sich dabei aber nicht allein um umfassendere Wiedergaben, sondern auch um die Entwickelung der Sprache und Darstellungsfähigkeit durch kleinere Zusammenfassungen. Auf diesem Gebiete läfst sich nach unserer Ansicht noch recht viel thun.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Die neuen preufsischen Lehrpläne scheiden die „oft recht unfruchtbar betriebene" philosophische Propädeutik als besondere Lehraufgabe aus. Eine Art Ersatz dafür soll eine in I zweckmäfsig geleitete Prosalektüre sein, welche ihrem Stoffe nach den Gesichtskreis der Schüler erweitert

(S. 18); diesem Zwecke soll die Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs für I dienen. Dazu würden sich das *Lesebuch für I* von P. Cauer oder des Berichterstatters *Musterstücke deutscher Prosa* eignen, die mit ganz besonderer Rücksicht auf die Einführung in philosophische Dinge geschrieben sind. „Im Anschlufs an konkrete Unterlagen wie sie z. B. einzelne platonische Dialoge bieten“, gestatten denn auch die neuen Lehrpläne (S. 72) die Behandlung der philosophischen Propädeutik in I. Die 9. Posener Direktorenversammlung erklärte in Leitsatz 31 (S. 203): „Eine systematische Behandlung der philosophischen Propädeutik ist notwendig.“ Kraenkel hat in der Abhandlung *Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik* ebenfalls ein solches Lesebuch für I empfohlen, welches eine Auswahl von philosophischen Aufsätzen enthält, „deren Lektüre und Erklärung geeignet wäre, dem Zweck der philosophischen Propädeutik zu genügen“. Auch ihm erscheint eine Verbindung derselben, wenn auch nur in dieser Form, mit dem deutschen Unterricht wünschenswert; mit der Cicero- und Platolektüre möchte er überdies eine Einführung in die Geschichte der griechischen Philosophie verbunden wissen. Wenn er für die Propädeutik eine Beschränkung auf das Allerwichtigste verlangt, so stimmen wir ihm darin ganz bei, auch darin, dafs die Methode vorwiegend heuristisch sein solle. Für das Berichtsjahr liegen uns einige neuen und einige wieder aufgelegten bezw. neu bearbeiteten Hilfsmittel vor. J. Bernhard, *Formale Logik für Gymnasien* und von demselben *Empirische Psychologie für Gymnasien*. Die eingehenden Darstellungen entsprechen dem österreichischen Betriebe dieses Unterrichtsgegenstandes, über den wir uns früher bereits mehrfach geäufsert haben. Bei so genauer Behandlung wird sicherlich die allgemeine philosophische Bildung in Österreich verhältnismäfsig hoch sein. Bernhards Bücher zeichnen sich durch eine einfache, recht klare Darstellung aus. Den die Psychologie behandelnden Teil, welcher 133 grofse Seiten umfafst, möchten wir als Lesebuch für Primaner recht empfehlen. — Drbal, *Lehrbuch der empirischen Psychologie* ist in 5. Aufl. herausgegeben worden von C. S. Cornelius und O. Flügel. Die Bearbeiter haben dem längst rühmlich bekannten Werke seinen Charakter im wesentlichen gelassen. Es ist ganz richtig, wenn das Vorwort zu dieser neuesten Auflage sagt, dafs in der obersten Klasse das bis dahin gelernte bunte Vielerlei von Wissen des zusammenfassenden Abschlusses, der Konzentration durch eine solche Disciplin bedarf, welche die nach so vielen Seiten hin ins Spiel gesetzte Geistesthätigkeit selbst zum Gegenstand ihrer Betrachtung macht. Dazu dient dies vielseitige und interessante Buch, welches für jeden gereifteren Schüler eine anziehende Lektüre bilden wird. — H. Kratz behandelt in drei gesondert erschienenen Heften die *Logik*, *Ästhetik* (Grundzüge einer Lehre von den Gefühlen) und die *Theletik*. Die fafsliche Darstellung macht die Heftchen auch für Schüler geeignet. Besonders aufmerksam machen möchten wir auf den Abschnitt in der Logik S. 58 ff., in welchem der Verf. die logischen Erscheinungen mit

sprachlichen, nämlich mit der Bedeutung der einzelnen Wortklassen in Verbindung bringt.

Bereits in 10. verbesserter und vermehrter Auflage erschien Lindner, *Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktive Wissenschaft*, neu bearbeitet und ergänzt von G. Fröhlich. Wir haben dieses etwa in der Art von Drbal gehaltene Buch Jb. IV, III S. 51, als es in 9. Aufl. erschienen war, behandelt. — Eine ganze Anzahl von Hilfsmitteln für den philosophischen Unterricht und das philosophische Studium fanden wir auch in Zeitschriften erwähnt. A. Behacker, *Lehrbuch der Logik* erregt nach ZöG. Jahrg. 41 S. 925 einzelne Bedenken in betreff des Zusammenhanges; die Denkthätigkeit (S. 13), meint der Beurteiler, sei zu enge gefafst; in der Schlufslehre finde sich zu viel alter Formelkram. — Eitle, *Grundlinien zu einer Theorie der Erkenntnis* ist nach Gm. 428 ein Erzeugnis philosophischer Studien und guter Begabung. Verf. stehe auf Kantschem Boden. Elsenhans, *Psychologie und Logik* (Sammlung Göschen) wird ebendort S. 385 und PA. 283 sehr empfohlen. Dasselbe wird ZG. 281 recht gelobt mit der Hinzufügung, dafs es vorzugsweise für das Selbststudium zu empfehlen sei. P. Gross, *Vorschule der Logik* erscheint CO. 557 fast zu umfangreich; die Darstellung sei klar. Nach ZR. 157 ist der Ausdruck in dem Buche kurz und bündig; Beispiele fehlen fast ganz; die Andeutungen über die Geschichte der Philosophie seien dürftig. PA. 283 urteilt, für die Schüler sei das Buch nicht geeignet; Verf. ermangele in hohem Grade der Herrschaft über den behandelten Stoff; manches sei ganz unrichtig. — G. Hauffe, *Eduard Beneckes Psychologie als Naturwissenschaft* ist nach ZG. 415 sehr flüchtig und oberflächlich. W. Jerusalem, *Lehrbuch der empirischen Psychologie für Gymnasien*, 2. Auflage, ist in der Form oft nachlässig und für die Schule nicht geeignet. F. Kirchner, *Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe* und M. Klein, *Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts* fanden wir CO. 559 empfohlen. Joh. Krassnig, *Die Prinzipien des Schönen* ist nach Msch. 92 eine selbständige Untersuchung. Verf. finde 12 Schönheitsprinzipien: das der Quantität, der Bewegung, der Stetigkeit, der Fafslichkeit, des Abschlusses, der Ordnung, der Koincidenz, der Wiederholung, des Wechsels und Kontrastes, der Aufhebung des Widerstreits, der Harmonie zwischen Form und Wesen und das der Verkörperung einer Idee. — K. Kromann, *Kurzgefafste Logik und Psychologie* ist nach PA. 483 geradezu hervorragend, weil darin die Verbindung von Logik und Psychologie ganz innerlich ist. ZG. 411 urteilt, es sei zunächst ein Buch für den Laien, aber auch darüber hinaus interessant. Es sei frei von scholastischem Formelkram; in der Psychologie sei der Abschnitt über das Fühlen am besten gelungen. F. Pietzker, *Streifzüge eines Mathematikers auf dem Gebiete der Logik*, PA. 401, ist höchst interessant und lesenswert. Verf. führt aus, die Logik solle nicht als Einzelwissenschaft für sich, sondern im Hinblick auf alle Unter-

richtsgebiete gelehrt werden. Von Einzelheiten heben wir heraus: die Einteilung der Urteile nach der Quantität in allgemeine und partikuläre passe nur auf einen begrenzten Teil, d. h. solche Dinge, die in gröfserer oder geringerer Zahl gedacht werden könnten. In Schwegler, *Geschichte der Philosophie im Umrifs* ist, wie PSt. 188 bemerken, in der neuen Auflage, durchgesehen von A. Stern, vieles hinzugekommen und das Buch recht brauchbar. — Des Berichterstatters kleines Heft *Grundzüge der philosophischen Propädeutik*, 5. Aufl., hat ZG. 414 eine Beurteilung erfahren, in welcher die Ausführungen zum Teil etwas zu knapp genannt und einzelne kleine Ausstellungen gemacht werden. Die Besprechung Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 854 erkennt die in der neuen Auflage hinzugekommenen Verbesserungen an, zu denen sie nur weniges hinzuzufügen hat.

Einzelne Beiträge zur philosophischen Propädeutik, welche namentlich in Jahresberichten höherer Schulen erschienen sind, werden wir im Schriftenverzeichnis namhaft machen.

IV.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Iacta alea est! Die neue Lehrplaneinrichtung, die Frucht vielseitiger Beratungen und Überlegungen, von vielen erstrebt oder stürmisch gefordert, von ebenso vielen nicht gewünscht und gefürchtet, eine Reform, auf welche hunderte in Wort und Schrift hinwirkten, während andere jeden neuen Vorschlag wieder verwarfen, welche jeder nach seinem Sinne gestaltet zu sehen begehrte, ist mit Ostern 1892 in Kraft getreten, nachdem die letzten Lehrpläne gerade ein Jahrzehnt in Geltung gewesen. Und das Endergebnis der unruhvollen Bewegung, so vieler Kämpfe und Stürme? Das Latein im Gymnasium, früher mit 77 Stunden bedacht, jetzt auf 62 beschränkt, verliert 15 Stunden. Wie es leider vorauszuzusehen war, hat es am meisten bluten müssen. Das Latein spielte im Konzert der Unterrichtsgegenstände dieselbe tragische Rolle wie etwa einst die Türkei im Konzert der europäischen Mächte. Wie diese mufste es sich gefallen lassen, dafs ihm ein Glied nach dem andern abgenommen wurde, Glieder, die man für entbehrlich hielt, weil der Körper auch ohne sie lebensfähig und seine Funktion weiter auszuüben durchaus im stande sei, und weil Platz für anderes Notwendigere geschaffen werden müsse.

Seit Jahren haben wir uns an dieser Stelle bemüht, eine Überschau über die Fülle dessen zu geben, was in Wort, Schrift oder Werk über den Lateinunterricht kundgegeben worden ist. Die zu erwartende Gymnasialreform drückte dieser Litteratur den Stempel auf, und auch im Jahre 1891 stand die Reformlitteratur im Vordergrunde der litterarischen Produktion, denn die neuen Lehrpläne erschienen erst im Januar 1892. In einer grofsen Zahl von Einzelschriften kam die gärende Bewegung, welche die Kreise der deutschen Schulmänner und Schulfreunde ergriffen hatte, auch nach der Schulkonferenz vom Dezember 1890 zum Ausdruck.

Besonders Zeitungen und Zeitschriften waren voll von Aufsätzen über die neue Ordnung, voll von Hoffnungen und Befürchtungen, von Zustimmung und Ablehnung. Die Lateinfrage wurde in einer neuen Flut von Vorschlägen vielfach ephemerer Natur behandelt; was der eine vorbrachte, verwarf der andere, was der eine Tag zeitigte, war morgen tot. Indes hatte die Schulkonferenz doch den Erfolg, dafs das Abenteuerliche seltener wurde; ihre Beschlüsse gaben den Meinungsäufserungen im Lande eine festere Richtung; mit gröfserer Ruhe, Sachkenntnis und tieferer Erfassung des Gegenstandes wurde über die geplante Beschränkung des Lateinunterrichts gesprochen.

In wachsendem Pessimismus fürchteten die Anhänger des konservativen Standpunktes eines sint ut sunt selbst in einer geringen Beschränkung der altsprachlichen Lehrstunden den Ruin der Gymnasien, während die Freunde einer verständigen, innerhalb der historischen Entwickelung sich haltenden Neugestaltung die Besorgnis hegten, es werde so wenig Neues geschaffen werden, dafs der heftiger als zuvor ausbrechende Schulstreit einen unvermittelten Sprung in der gymnasialen Entwickelung und damit mindestens eine erhebliche Gefahr bringen müsse. Wenn wir nun auch nicht glauben, dafs die neuen Lehrpläne den ersehnten Schulfrieden bringen werden, denn die einen werden das Verlorene beklagen, die anderen meinen, es sei nicht genug geschehen und das Latein könne noch weiter bluten —: so dürfen wir doch froh sein, dafs es gelungen ist, ein Kompromifs auf einer Grundlage abzuschliefsen, die dem Latein nicht noch mehr raubt, als ihm an Raum und Zeit genommen ist. Die Gefahr weiterer Einbufse lag sicherlich nahe. Doch, wie es in der Regel der Fall ist, wirkliche Befriedigung gewährt ein Kompromifs beiden Teilen selten.

Nach Abschlufs desselben haben freilich alle hierher gehörigen Gedanken und Äufserungen des Berichtsjahrs wenig oder nur noch geschichtlichen Wert. Aber wir können uns ihrer Musterung nicht entziehen, wenn anders der Jahresbericht seiner Aufgabe gerecht werden will.

Zu den aufrichtigen Freunden des altsprachlichen Unterrichts, welche in der Erkenntnis des unvergleichlichen Wertes desselben auch dem Lateinischen seine hervorragende Stellung wahren wollten, gehörte der verstorbene A. Jung. Bei Untersuchung der Frage *Inwieweit dient das Studium der Alten der Erweckung des Sinnes für die Wahrheit?* zeigt er, dafs das Schrifttum der Alten teils selbst ein unbefangenes und unbestochenes Zeugnis für die Wahrheit ist, teils unserer Auffassung leichter die Mittel bietet, hinter die Wahrheit zu kommen. So sind auch in den Sprachformen des Lateinischen mit einer scharfen Ausprägung sondergleichen die obersten Gesetze niedergelegt, nach welchen das richtige Denken überhaupt sich vollzieht. Nur wer sich zu völliger Geläufigkeit diese Formen mit dem Verstande angeeignet hat, vermag in den Sinn der Schriftsteller einzudringen, und dieses auflösende Verfahren, bei dem man sich Schritt für Schritt der das Ganze bildenden Teile bewufst wird, ist

eine geistige Zucht, welche die Willkür der Phantasie zurückdrängt und bändigt. Man kann die ernsten Worte des zu früh dahingeschiedenen philosophisch beanlagten Pädagogen, die, nach seinem Tode veröffentlicht, gleichsam sein pädagogisches Testament bilden, nur mit einem Gefühl der Wehmut lesen. Auch Weisweilers Schrift *Die Litteratur und Geschichte des klassischen Altertums im Dienste der nationalen und patriotischen Jugenderziehung* ist getragen von dem heiligen Ernst, den die Wichtigkeit des Gegenstandes nahe legt, von reicher pädagogischer Erfahrung, mit welcher er z. B. den Nutzen einer richtig geleiteten Schriftstellerlektüre darlegt. Solle das hohe Ziel erreicht werden, so dürfe von einer Einschränkung des altklassischen Unterrichts nicht die Rede sein. Die Lehrpläne von 1882, richtig angewandt, entsprächen allen Anforderungen unserer Zeit.

Diese aufrichtige Wertschätzung eines ausgedehnten Lateinunterrichts finden wir auch im Auslande. Drei französische Stimmen haben ihr einen kräftigen, trefflichen Ausdruck gegeben: Bonnet, *La philologie classique*, eine Schrift von grofser Klarheit und überzeugender Beredsamkeit, Bréal, *De l'enseignement des langues anciennes*, durchaus gediegen und eine Fülle feiner Bemerkungen enthaltend, endlich Chaignet, *La rhétorique et son histoire*, eine anziehende Anleitung zum Verständnis der grofsen Schriftsteller des Altertums. Keiner der Gründe, welche die klassische Bildung in unseren Augen wertvoll machen, wird hier verschwiegen. Alle drei geben dem Leser eine richtige Einsicht in das Wesen des klassischen Unterrichts. Und jeder, dem mit der Verstümmelung des Lateinischen und Griechischen ein Stück seines geistigen Lebens angetastet wird, wird mit Genugthuung der in klassischer Form gebotenen Darstellung folgen. Wir sehen so, dafs auch das Ausland, vielleicht gewitzigt durch den schlechten Erfolg der übergrofsen Kürzung des altsprachlichen Unterrichts, auf dem Wege der Selbstbesinnung ist, und dem Rate so gewichtiger Stimmen folgend wird man dort am Ende zu früheren Zuständen wieder umkehren.

In Deutschland glaubten die Freunde des bedrohten humanistischen Gymnasiums sich zu einem „Gymnasialverein“ zusammenscharen zu müssen, dessen Organ *Das humanistische Gymnasium* seit 1890 gewöhnlich viermal im Jahre erscheint. An seiner Spitze stehen Männer wie Zeller, Schrader, Frowein, Kübler, Arnold, Autenrieth, von Bamberg, Bender, Gerstenecker, Graf, O. Jäger, Kropatscheck, Lobstein, H. Schiller, Wohlrab, Ziegler und der Begründer Uhlig. Dieser Gymnasialverein tagte am 19. Mai vor Beginn der Philologen-Versammlung in München. Hier erklärte sich Uhlig gegen eine Einheitsschule mit weiterer Hinausschiebung des Beginns des lat. Unterrichts. Eine starke Verminderung der griech. und lat. Stunden sei eine Gefahr; es sei zu hoffen, dafs man bei der Neuordnung eine Grenze einhalte, innerhalb deren dieser Unterricht noch nutzbringend sein könne, sonst werde der Oberflächlichkeit Thor und Thür geöffnet. Bayern und Württemberg hätten eine besonnene, das Gute

bewahrende Reform jüngst zur That gemacht. Die Verringerung der Stundenzahlen habe ihre Schranke nicht dadurch, dafs bei der und der Stundenzahl noch gerade gewisse Examenleistungen möglich sind, sondern dadurch, dafs vermittels des Lateinischen und Griechischen noch ein intensiver Einflufs auf die Entwickelung der geistigen Kräfte des Schülers gewonnen werde. Eine weitere Gefahr erblickte Redner in dem unvernünftigen Rufen nach äufserster Beschränkung, ja vollständiger Zurückdrängung des sprachlichen Elements im altphilologischen Unterricht. „Nur scharfe sprachliche Interpretation giebt Verständnis. Hier müssen die Philologen Widerstand leisten nicht blofs im Interesse ihrer Disziplinen, sondern sie erfüllen damit eine heilige Pflicht gegenüber der gesamten deutschen Wissenschaft und der deutschen Jugend. Der Oberflächlichkeit die Thür gewiesen zu haben, war bisher das Lob der Gymnasien.“ Wenn Uhlig in der von Bayern und Württemberg jüngst in der Schulfrage bewiesenen Besonnenheit eine erfreuliche Erscheinung sieht, so bleibt noch zweifelhaft, ob er den preufsischen Lehrplänen dasselbe Lob zugestehen wird: letztere zählen nur 62 lateinische Lehrstunden, dagegen Bayern 66 und Württemberg gar noch 81.

Dafs der Rufer im Streit, O. Jäger, auch im Berichtsjahre wiederum und zu wiederholten Malen seine warnende Stimme erhoben, ist nicht zu verwundern. In seiner drastischen Art haut er allerdings manchmal etwas über die Schnur; das zeigt sich nicht blofs in den starken Anschuldigungen gegen die Vertreter des Realismus, sondern auch in der Verteidigung des Bestehenden. Man lese zunächst die von ihm gehaltene Eröffnungsrede auf der 28. Versammlung rheinischer Schulmänner am 31. März zu Köln. Nach einer Schilderung der persönlichen Eindrücke, die er auf der Schulkonferenz gewonnen, lehnt er das Bedürfnis der Verminderung des altsprachlichen Unterrichts kurzweg ab. Durch die Beschränkung desselben werde das Lebensprinzip des Gymnasiums geschädigt. Ein Centrum mit einer verhältnismäfsig grofsen Anzahl von Stunden müsse vorhandeh sein; es sei irreführend, das Deutsche zum Mittelpunkte zu machen. In der pädagogischen Sektion der Münchener Philologen- und Schulmänner-Versammlung, welche natürlich nicht umhin konnte, nach der Dezemberkonferenz zu der ganz Deutschland bewegenden Frage der Gymnasialreform Stellung zu nehmen, erklärte Jäger am 21. Mai: Man sagt, Latein könne uns nicht mehr dasselbe sein wie unseren Vätern. Die lateinische Sprache ist uns viel mehr; sie ist, vom Griechischen ganz abgesehen, Wissenschaft in viel reinerem Sinne, als sie den Lernenden in früheren Jahrhunderten war. Nur jene verkehrte Behandlungsweise, die den Wahn erweckte, als hätten Cäsar und Cicero um der Zumptparagraphen willen geschrieben und besäfsen ihren Hauptwert als die Jagdgründe für die Phrasen der lateinischen Übungen, hat uns den ganzen Dilettantismus auf den Hals gezogen und jene grofse Weisheit des Tages hervorgerufen, dafs die Lektüre überall die Hauptsache sein solle gegenüber der hölzernen, dürren, toten, verknöcherten Grammatik. Lektüre

ist für uns allerdings die Hauptsache, aber doch nur die verständige und verstandene Lektüre. „Formale Bildung“, an sich ein beinahe abgeschmackter Ausdruck, sagt nicht den zehnten Teil von dem, was diese Studien uns jetzt sind. Reichliche Zeit mufs bleiben und das Latein die erste fremde Sprache sein, welche den Knaben bildet. Wir verwerfen also unbedingt jene seltsamen Vorschläge, mit Französisch oder Englisch zu beginnen, und ebenso jene heillosen Kompromisse mit dem sogenannten Zeitgeist, welcher dem Lateinischen Stunde um Stunde abforderte, um dann jene Vorwürfe von dem geringen Erfolge der klassischen Studien zu erheben. Während so Jäger eindringlich vor einer feigen Rückzugstaktik warnte, sprach sich der folgende Redner Hornemann für den Kompromifs mit dem Zeitgeiste aus. Auch das Latein habe nicht mehr die Stellung in der Gesamtbildung wie früher, es sei im Gegensatz zu früheren Zeiten jetzt nur noch ein wichtiger Bestandteil der nationalen Bildung. Wendt stimmte dagegen dem ersten Redner bei und wollte das Latein in seinem heutigen Umfang erhalten wissen. Dafs man bisher eine einseitige grammatische Dressur geübt habe, sei einfach nicht wahr. Uhlig nahm eine Mittelstellung ein und warnte vor einer Betonung des extremen Standpunktes auf beiden Seiten. Bei der Verschiedenheit der deutschen Lehrpläne könne er nicht (wie Jäger) sagen, dafs man jetzt an die äufserste Grenze des Erlaubten gekommen sei. Hornemann wiederum erklärte sich für mäfsige Kürzung des Lateinunterrichts. Die Besserung der Methode werde vor Überbürdung schützen; er wünsche, dafs die deutschlateinischen Übungsbücher in einiger Zeit ganz verschwinden. Diesen vermittelnden Standpunkt nahm auch Dettweiler ein. Das Gymnasium stehe und falle nicht damit, dafs man in einer oberen Klasse zwei Stunden Latein weniger habe. Dagegen betonte Fries, es gebe doch eine Grenze, über die man nicht hinausgehen darf. Vom Latein immer eine oder zwei Stunden mehr abzunehmen, weil es die meisten Stunden habe, sei äufserst bedenklich und ein gefährliches Experiment. Die Lehrer seien nicht alle Genies, um in sechs Stunden dasselbe zu leisten wie in acht. — Die sehr zahlreich besuchte Versammlung — es waren wenigstens 200 Schulmänner anwesend — nahm schliefslich die von Jäger aufgestellten Thesen fast einstimmig an. Wir geben sie in verkürzter Form: Das humanistische Gymnasium bedarf in seinem Lehrplane eines centralen Unterrichtsgegenstandes, der auf allen Klassenstufen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet ist. Der Betrieb des Lat. (und Griech.) leistet der Jugend mehr und Besseres als früheren Generationen: dieses Studium bindet die verschiedenen Unterrichtsfächer zusammen, indem es für ihren wissenschaftlichen Betrieb die historische Grundlage und die psychologischen Voraussetzungen schafft. Französisch, Englisch und Naturwissenschaft können für die Vorbereitung zum akademischen Studium Knaben und Jünglingen vom 9. bis zum 18. Lebensjahre das Studium der lat. und griech. Sprache und Litteratur nicht ersetzen.

Wir haben bei diesen Kundgebungen etwas länger verweilt, weil man

naturgemäfs der Stimme einer so grofsen und angesehenen Versammlung mit Vertretern aus allen deutschen Ländern mehr Gewicht beimessen mufs als der Stimme eines Einzelnen, wenn auch noch so sehr Berufenen.

Als ein warmer Freund humaner Bildung erweist sich L. Ehrhardt, *Über die Grundlagen unserer höheren Schulbildung.* Abhold den Bestrebungen der Einheitsschulmänner legt er die Vorzüge des Studiums der alten Sprachen in überzeugender Weise dar. Er stellt wie Weisweiler und Hornemann unsere höhere Schulbildung auf echt nationale Grundlage und betont wie sie mit Recht auch den Gesichtspunkt der historischen Bedingungen unserer Kultur. Daher soll das Gymnasium im wesentlichen seine bisherige Verfassung behalten und vornehmlich im altsprachlichen Unterricht seine Stärke suchen. Nur hafte unserem Unterrichtsbetriebe noch vielfach der philologische Zopf an. Er schlägt eine Änderung des philologischen Universitätsstudiums vor und nach erledigtem Biennium eine philologische Vorprüfung, entsprechend dem Physikum, die sich auch auf die Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der lat. Sprache erstrecken soll. Der Vorschlag läfst sich hören. Auch der bekannte Chemiker, Univ.-Prof. Lothar Meyer, *Die Reform der höheren Schulen*, spricht es unumwunden aus, dafs ohne gründliche Sprachstudien eine streng logische Schulung des Denkvermögens nicht ausführbar ist und dafs keine Sprache die Beziehungen der Gedanken zu einander aus der Form der Worte und Sätze so klar erkennen läfst, wie die beiden alten Sprachen, die seit Jahrhunderten die Grundlage des Unterrichts auf unseren Gelehrtenschulen bilden. Für ihre Beibehaltung erklärt er sich mit sehr erfreulicher Entschiedenheit und Bestimmtheit. Ihm ist es keinen Augenblick zweifelhaft, dafs die Bekämpfer der altklassischen Schulbildung dem Manne gleichen, der den Baumast absägt, auf dem er sitzt, und die alten Sprachen mit ihrer Litteratur durch die neueren ersetzen zu wollen würde dasselbe sein, als wenn wir von den Wurzeln unserer Kultur das unterste Stück abhackten und uns mit der übrigen Hälfte begnügten. Bei solcher Stellungnahme des Verf. zum altsprachlichen Unterricht werden die Philologen gewifs geneigt sein zu lesen, was er an dem herrschenden Betriebe des Unterrichts auszusetzen hat. Dafs er ein Gegner des lat. Aufsatzes ist, erwähnen wir beiläufig. Er findet aber, es wird zu viel Philologie und zu wenig Sprachkenntnis getrieben. Zunächst verwende man alle Zeit auf Gewinnung einer festen grammatischen Grundlage. Die Einführung in die alten Schriftsteller geschehe so, dafs man für sie Interesse gewinne, dazu diene als Mittel: reichliches und flottes Lesen. — Auch wir meinen, dafs nur durch Lektüre Sprachgefühl erzeugt und genährt werden kann, aber bei zu raschem Tempo wird der Inhalt des Gelesenen nicht recht verarbeitet. — An Meyers Aufsatz schliefst sich ein anderer von Hornemann, *Einheitsschulbestrebungen in Italien.* Er enthält eine ausführliche Würdigung und Besprechung des Werkes des Italieners Nicolà Fornelli, *La pedagogia e l'insegnamento classico.* In diesem Werke widerlegt Fornelli nach Hornemanns Bericht in umfassender und

eingehender Weise die Angriffe auf den klassischen Unterricht und legt den Wert desselben, besonders was das Lat. betrifft, zwar vom Standpunkte des Italieners, aber in einer auch für Deutsche beachtenswerten Art dar.

Passend reiht sich hieran eine Stimme aus Rufsland: *Über den jetzigen Zustand unserer (russ.) Gymnasien. Von einem alten Direktor.* Derselbe begründet S. 23 ff. die Ansicht, dafs die klassischen Sprachen auch fernerhin die Grundlage der Gymnasialbildung bleiben müssen. Die Einwände dagegen werden trefflich widerlegt. Überhaupt wird in der russischen Zeitschrift „Gymnasium", in welcher dieser Aufsatz veröffentlicht ist, eine eifrige Erörterung über die Reform des Gymnasialunterrichts gepflogen. Man vergleiche auch zu diesen Fragen die Äufserungen des Herausgebers G. Jančeveckij in dessen Aufsatz *Noctes scholasticae* daselbst.

In einem Artikel der Vossischen Zeitung vom 14. Dez. 1890 *Pädagogische Erfahrungen* preist Verf. den unvergleichlichen Wert der Beschäftigung mit den Geisteserzeugnissen des klassischen Altertums. Ihn werde niemand in Abrede stellen, der selbst die Wohlthaten einer humanistischen Erziehung genossen habe, und selbst unter denen, welche sie nicht genossen, fänden sich manche, die ihre Bedeutung ahnten. Ein Abiturient, der es dahin gebracht habe, einen lat. Aufsatz zu schreiben welcher in der That einen color latinitatis zeige, und Tacitus und Sophokles zu übersetzen, werde einen geschulten Geist und die Anwartschaft zur Auszeichnung in allen Fächern haben. „Philologus ad omnia idoneus" sage ein alter, richtiger Spruch.

Den Fortfall des lat. Aufsatzes beklagt deshalb ein aufrichtiger Anhänger des Altklassicismus im Märzheft der Preufs. Jahrbücher unter der Rubrik „Politische Korrespondenz". Mit Schmerz gesteht er: Dafs es in Zukunft keine Sprache geben soll, die auf dem Gymnasium gründlich betrieben wird, an der die Schüler denken lernen, darüber kann jetzt kein Zweifel mehr sein. Die lat. Aufsätze sind verboten. Und doch sind solche Übungen für ein lebendigeres Erfassen der fremden Sprache unentbehrlich. So werden wir immer aufs neue daran erinnert, wie die Erstarrung des Erziehungswesens in Preufsen fürs erste noch in der Zunahme begriffen ist.

Solche pessimistische Stimmung, erzeugt durch die Wendung, welche die Schulreform nach der Absicht der Staatsregierung gemäfs den Beschlüssen der Schulkonferenz zu nehmen versprach, kam aber vielfach zum Ausdruck. Es genügt, einzelne Zeugen anzuführen. In der Voss. Zeitung bekennt der Verf. eines Artikels *Am Scheidewege:* Der Unterricht in den alten Sprachen, weiter geschwächt, wird um seine Frucht gebracht. Die klassischen Studien lassen sich nicht als ein Unterrichtsfach unter sechs anderen gleich wichtigen betreiben; dabei gehen sie zu Grunde. Und Dir. Hubatsch in einer Beilage der Charlottenburger Gemeindezeitung: Das reformierte Gymnasium, welches nach den Beschlüssen

der Schulkonferenz neben den lateinlosen Schulen allein übrig bleiben soll, ist nichts anderes als das Realgymnasium mit Griechisch. Der humanistische Charakter der alten Gymnasien ist preisgegeben, der grammatikalische Betrieb der alten Sprachen eingeschränkt. Damit ist auch die „Gymnastik des Geistes", die formale Bildung, als Hauptgewinn des Gymnasiums immer gepriesen, nicht mehr vorhanden. Von einem tieferen Eindringen in die Welt des klassischen Altertums kann kaum mehr die Rede sein, wenn die Stundenzahl herabgesetzt wird. Die klassische Bildung ist damit dem Sinn und Geist nach beseitigt, nachdem sie ohnehin schon durch die Lehrpläne von 1882 stark erschüttert war. — Ähnlich, wenn auch nicht ganz so ungünstig urteilt O. Jäger in der Köln. Zeitung *Ein Wort vor Thorschlufs*: Die Anhänger des humanistischen Gymnasiums besorgen erhebliche Schädigung der von ihnen erstrebten Bildung, welche auf gründlicher, sprachlich-historischer Darbietung der antiken Gedankenwelt beruht, aber sie sehen sich nicht in ihrer Existenz bedroht.

Auch Theob. Ziegler, ein Mann, der nach reicher Erfahrung in der pädagogischen Praxis jetzt als Universitätsprofessor die Pädagogik als Wissenschaft lehrt, tritt in einer gröfseren Schrift *Die Fragen der Schulreform* in allen wichtigen Fragen für das Bestehende ein und verwirft das Werk der Dezemberkonferenz fast in allen Punkten. Die zwölf in dieser Schrift vereinigten Vorträge zeichnen sich durch Gediegenheit und Reife des Gedankengehalts und fesselnde Darstellung aus. Ein solches Werk konnte unmöglich unbeachtet bleiben; es hat denn auch verdientes Aufsehen erregt. Freilich, „die Masse dessen, was über Schulreform alle Tage zum guten Teil mit vollkommener Unkenntnis oder, was vielleicht schlimmer ist, mit halber Kenntnis der Sache geschrieben wird, ist so ungeheuer, dafs die guten und auf reicherer Erfahrung und ernsterem Studium beruhenden Kundgebungen nur noch zufällig und unter besonders glücklichen Umständen beachtet werden". Unter den Vorlesungen Zieglers, die solcher Beachtung in hohem Grade wert sind, interessiert uns hier besonders die dritte, betitelt: *Der Sturm auf die klassischen Sprachen.* Hier beruft sich Ziegler nicht auf die landläufigen Argumente der formalen Bildung, der Einführung in den Geist des klassischen Altertums, des Wertes für die wissenschaftliche Terminologie, um das Latein im Lehrplan der Gymnasien zu verteidigen. Er will auch Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz nicht mehr als existenzberechtigt anerkennen. Dagegen ist er voll davon durchdrungen, dafs man die Muttersprache nur durch Schulung an einer fremden Sprache gründlich kennen lerne. Und diese fremde Sprache müsse gerade das Lateinische sein, weil es sich am besten „zum grammatischen Knecht für alle übrigen" eignet. Dies Latein sei denn auch auf die alte Weise zu lernen, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch, bis zur Tertia. Selbst weiter hinauf dürften die grammatischen Übungen nicht ganz aufhören, und namentlich müfsten bis zum Schlufs der Prima schrift-

liche Übersetzungen ins Lateinische gemacht werden in bescheidenem Anschlufs an das Gelesene. Unter diesen Umständen ist natürlich, dafs Verf. eine Verkürzung der Stundenzahl nicht zulassen will. — Dafs das Latein in alter, nicht aber in der neuerdings vorgezeichneten Weise, so dafs auf Erfassung des Geistes der Antike Wert zu legen ist, unverkürzt getrieben werde, verlangt auf S. 19 die ziemlich überflüssige Schrift *Die kaiserliche Rede und die deutsche Schule der Zukunft.* Der „jüngere Fachgenosse", der sie nach Ausweis des Titels geschrieben, macht im übrigen in ihr unreife oder nicht genügend durchdachte Vorschläge.

Im Gegensatz zu ihr kommt dem Buche Zieglers an Bedeutung und innerem Werte nahe die Schrift von Prof. R. Eucken, *Der Kampf um das Gymnasium. Gesichtspunkte und Anregungen.* Wie jene nimmt sie unter den unzähligen Schriften zur Schulreform das Interesse in hohem Mafse in Anspruch. Da sind Gedanken, von der Weite des Blicks und von dem philosophischen Geiste des Verf. zeugend, Gedanken, die mit innerer Wärme vorgetragen überzeugend wirken, allen Zweifel überwindende und eindrucksvolle Auseinandersetzungen über die Notwendigkeit des lateinischen und griechischen Unterrichts. Im Bewufstsein der einschneidenden Bedeutung der Erziehungsfragen für die Entwickelung unseres Volkes warnt Eucken davor, zu den ungeheuren Erschütterungen der Zeit noch einen Bruch mit der ältesten Bildungstradition unseres Volkes hinzuzufügen. Diesen Standpunkt stützt und begründet er weiter unter Berufung auf F. A. Wolf. Im dritten Aufsatze wird eine Umgestaltung des klassischen Unterrichts in der Weise gefordert, dafs er von seiner formalistischen Weise befreit werde und der Hauptzweck, Menschenbildung, wieder in den Vordergrund trete.

Ganz dasselbe verlangt auch Hornemann, *Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform:* Das philologische Gymnasium müsse endgültig dem humanistischen weichen, denn humanistische Bildung beruht nun einmal für den Menschen unseres Jahrhunderts nicht mehr auf dem klassischen Altertum allein, sondern auf dem Zusammenflufs aller Hauptströme der heutigen allgemeinen Bildung Europas. Die Gefahr der Zersplitterung wird nicht durch die Verminderung der Stundenzahl des Lat. und Griech. geschaffen, sondern ist längst vorhanden und kann nur durch Vereinfachung und Verknüpfung des Lehrstoffes und durch die systematische Zusammenfassung des gesamten gymnasialen Lehrstoffes, also durch eine allseitige Konzentration beseitigt werden. Die Herausarbeitung gröfserer Gedankenzusammenhänge, Zusammenwirken des Geschichtsunterrichts mit dem gesamten deutschen und der fremdsprachlichen Lektüre sei erforderlich. In diesen Darlegungen der gehaltvollen, durch gänzliche Unabhängigkeit der Anschauungen wohlthuend berührenden Schrift liegt gewifs viel Wahres, was wir in den neuen Lehrplänen wiederfinden.

Für die centrale Stellung des Lateinischen ist auch Paulsen, der sich, wie aus dem vorigen Jb. ersichtlich, auf der Schulkonferenz mehrfach darüber aussprach, neuerdings wieder eingetreten. Er hält dafür,

das Lat. ist für alle Berufe zur Zeit noch unentbehrlich. Es wird die Zeit kommen, wo dies nicht mehr der Fall ist. Aber einstweilen ist die Kenntnis des Lat. eine Sache, die im Grunde niemand, der eine wissenschaftliche Bildung erstrebt, entbehren kann. Wer ohne Latein auf die Universität käme, würde sich hier recht unbehaglich fühlen; er könnte ja nicht einmal das „Gaudeamus“ mitsingen. Wo man sich auch im öffentlichen Leben bewegt, überall stöfst man auf die Notwendigkeit des Lat. Wir sind Glieder der abendländischen, d. h. eben der lat. Kulturwelt. Jede Minderung, die der altsprachliche Unterricht durch Aufnahme neuer Unterrichtsfächer erfährt, wird notwendig im Sinne der Überbürdung mit Pensenarbeit wirken.

So will auch die Vereinigung mecklenburgischer Architekten und Ingenieure laut einer Kundgebung das Lat. für diejenigen nicht entbehren, die sich dem Studium der technischen Fächer widmen. Und der Wasserbauinspektor J. F. Bubendey weist in einer besonderen Broschüre *Unsere Stellung zur Schulfrage* die Wichtigkeit des Lat. nach, so dafs er auch das Realgymnasium mit lateinischem Unterbau erhalten wissen will. Ja, wie weit die Strömung für Erhaltung des Lat. geht, kann man daraus ersehen, dafs selbst die Generalversammlung des Vereins für Schulreform in Berlin, welcher bekanntlich eine Einheitsschule mit sechsklassigem Unterbau und Latein von Tertia ab anstrebt, das Latein vorläufig durchweg beibehalten zu wollen beschlofs. In gleicher Weise beschlofs der Verband deutscher Architekten- und Ingenieur-Vereine in Nürnberg (Erklärung 4): Die Kenntnis des Lat. ist für den akademisch gebildeten Techniker im allgemeinen und für den Baubeamten insbesondere zur Zeit als unentbehrlich zu bezeichnen.

Überblickt man diese Kundgebungen, so kann man sich einer gewissen Befremdung nicht erwehren. Jedenfalls macht es einen eigentümlichen Eindruck, dafs die Freunde des Realgymnasiums jetzt die pädagogische Bedeutung des Lateinstudiums in einer Weise betonen, dafs sie fast die klassischen Philologen der alten Zeit in ihren Lobpreisungen überbieten. Es ist ein Widerspruch, wenn Prof. Paulsen, der für das Realgymnasium stets eingetreten, nun unverkürzten Lateinunterricht verlangt. Es ist ein noch gröfserer Widerspruch, wenn Prof. Virchow, welcher auf der Schulkonferenz die völlige Ergebnislosigkeit des lat. Unterrichts nicht genug hervorzuheben wufste, trotzdem die lateinlosen Realschulen als Vorbereitung für das medizinische Studium ablehnt und darum schon das Realgymnasium mit Latein versehen will. Man gewinnt aus diesen Gegensätzen den Eindruck, dafs weniger pädagogische als soziale Beweggründe hinter solchen seltsamen Erklärungen stecken. Das findet auch J. B. Meyer in MlS. S. 135. Auch er sieht im Lat. den geborenen und natürlichen Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts. In MlS. 1890 zeigt er S. 170 in unwiderleglicher Weise, dafs der deutsche Unterricht niemals in dem Sinne, wie es mit dem humanistischen der Fall ist, Mittelpunkt des Unterrichts werden kann. Durch ein Plus von Unterrichtsstunden liefse sich nach

Ansicht der gröfsten Kenner und Freunde deutscher Sprachkunde und Litteratur niemals die gleiche geistige Schulung erreichen, schon weil die Schwierigkeiten leichter zu bewältigen, also die Kraftübung geringer bleiben mufs, ja im Gegenteil würde dies Unterrichtsplus den Knaben die Liebe zur Muttersprache und die freie Freudigkeit am Lesen deutscher Dichter und Denker verleiden. Daneben wäre es auf keinen Fall möglich, auf den Gymnasien den klassischen Unterricht förderlich festzuhalten. Der genannte Professor der Pädagogik unterzieht auch die Beschlüsse der Schulkonferenz einer Kritik. Den Beschlufs, selbst auf Kosten der alten Sprachstudien den gesteigerten neuzeitlichen Bildungsbedürfnissen entgegenzukommen, tadelt er durchaus nicht (MlS. 131 ff.), teilt auch durchaus nicht die Bedenken mancher Gymnasialfreunde, überhaupt sieht er die neue Ordnung mit freundlichem Blicke an. Bei dem etwa notwendigen Hinausschieben des Betriebs des Lat. nach Tertia würde es nach seiner Meinung gewifs schwierig sein, die altsprachliche Bildung auf der Höhe einer wahrhaft fruchtbringenden Arbeit zu halten, oder es würde nur möglich sein unter einer nachteiligen Zurückhaltung der anderen notwendigen Bildungsmittel in späterer Schulzeit. Die Hauptfrage bleibt jedenfalls, ob diese Nachteile schwerer wiegen als die pädagogischen und sozialen Nachteile der sonst nötigen vorzeitigen Trennung vieler Kinder von dem Elternhause. Dies eben wird die grofse Schulfrage unserer Zeit bleiben, die nach Meyers Ansicht auf der Schulkonferenz eine genügende Erörterung nicht gefunden hat.

In einer weiteren Anzahl von Schriften, die von Freunden des lat. Unterrichts und von solchen ausgehen, die das Latein in seinem Bildungswert für unersetzlich halten, kommt dennoch der Gedanke zum Ausdruck, dafs eine veränderte Lehrmethode nötig sei. Ein eifriger Vorkämpfer dieser Richtung, unermüdlich auf dem Plan, ist der Dir. Völcker, aus früheren Jbb. genugsam bekannt. Es liegen uns wiederum zwei Schriften von ihm vor: *Zum späteren Beginn des lat. Unterrichts* und *Der neueste Kampf um das Latein*, erstere in NJ., letztere in PA. zuerst veröffentlicht, dann in der Beilage zum Pg. Schönebeck Rpg. vereinigt. Sie enthalten aber aufser einigen neuen Gedanken viel Altes, hier nur Wiederholtes. Die Leser der Jbb. kennen Völckers Anschauungen zur Genüge. Die an erster Stelle genannte Abhandlung beruft sich zunächst auf Ziemer, Steinthal und Lattmann als Stützen der Ansicht Völckers von der Notwendigkeit der Entfernung des Lat. aus der Sexta, besonders ausführlich auf Lattmanns im Pg. Clausthal 1888 ausgesprochene Gedanken eingehend; es folgt dann eine Polemik gegen O. Weifsenfels' ablehnende Stellung zu dieser Frage (in ZG. 1888 593 ff.), die manches Zutreffende enthält, sowie eine Berichtigung einer Annahme von Löschhorn in Jb. III, 118. Völcker erklärt, es sei ihm niemals eingefallen, die Entfernung des Lat. aus Gym. und Rgym. vorzuschlagen, ganz im Gegenteil möchte er seine Stellung stützen und stärken. Zum Schlusse bekämpft Verf. einige Stellen in O. Jägers Schrift *Das hum. Gymn.* Die zweite

Abhandlung nimmt Neudeckers (s. Jb. V, IV, 4) Bekämpfung der ebengenannten Schrift Jägers zum Ausgang, um auf diesem Boden durch Paraphrasen und weitere Ausführungen Neudeckerscher Gedanken die eigene Sache zu stützen. Neudeckers Schrift, obwohl eine philosophische, gründlich analysierende Untersuchung mit sicher fortschreitender Gedankenentwickelung und zwingender Folgerichtigkeit, sei dennoch noch nicht genug gewürdigt. Diese kritische Würdigung läfst nun Völcker neben O. Jäger auch Neudecker zu teil werden, der von Übertreibungen nicht frei sei. Bei dem lat. Unterrichte kämen doch noch andere „Nutzwerte“ vor als der logische, z. B. der ethische, psychologische, geschichtliche, allerdings nicht bei dem auch von Neudecker verworfenen „Übersetzungsdrill“ auf Grund höchst nichtigen deutschen Übungsstoffes. Im weiteren behandelt Völcker Klagen über die Verschlechterung des deutschen Stil durch Latein. O. Jäger sieht den deutschen Stil durch den jetzigen Betrieb des Lat. gefördert. Völcker erklärt sich mit Neudecker dagegen. Das unaufhörliche schriftliche und mündliche Übersetzen ins Lat. müsse ein Ende haben. Schliefslich bestimmt Verf. seinen Standpunkt dahin: Ich halte die Kenntnis des Lat. noch immer für einen wesentlichen Bestandteil der wissenschaftlichen höheren Schulbildung und das Lesen lat. Geschichtsschreiber und Dichter für ein vortreffliches Mittel geschichtlicher und formaler Geistesbildung. Das vorzugsweise formal Bildende des lat. Unterrichts besteht jedoch entgegen der gewöhnlichen Annahme nicht in der Arbeit mit den syntaktischen Regeln — die französische Syntax ist der lat. an Schärfe überlegen, — sondern in dem Erkennen der scharfen Abweichung der begrifflichen Ordnung des Lat. von der des Deutschen, welche beim Übersetzen in der Wahl der richtigen Worte hervortritt. Hierin liegt das eigentlich Stählende des lat. Unterrichts. Das Herübersetzen ist, wenn es richtig gehandhabt wird, bei weitem schwieriger und bildender als alles schriftliche und mündliche Hinübersetzen. — Im Endergebnis stimmt also Völcker Neudecker zu, nur dafs Lat. nicht in Sexta gelehrt wird. Nach ihm mufs „die antimoderne Weise“ des lat. Unterrichts aufhören, wenn das Lat. noch überhaupt wirken soll; auch in rein pädagogischer Hinsicht sei diese Schreibarbeit der Übersetzungen ins Lat., der Stilübungen und des lat. Aufsatzes zu verwerfen, während Übersetzen aus dem Lat. wirklich organisches Arbeiten und fruchtbringender sei. Darum verlangt Völcker an Stelle des lat. Skriptums in der Reifeprüfung eine Übersetzung ins Deutsche. Schliefslich findet er einen Gesinnungsgenossen in O. Perthes, vgl. dessen Gedanken in Jb. V, IV, 6.

Wenn eine stete Wiederholung derselben Gründe eine Sache stärker machen könnte, so müfste Völckers Stellung dem Siege nahe sein. Vielleicht kann sie es als einen Erfolg bezeichnen, dafs die neuen Lehrpläne thatsächlich die Schreibarbeit und die schriftlichen Übungen einschränken, vgl. Lehrpl. S. 72 f. Dem Übersetzen aus dem Lat. wird daselbst eine ebenbürtige Stelle zugewiesen. Damit entfällt auch die einseitige Wertschätzung des Extemporales. Auf allen Stufen sollen regelmäfsige schrift-

liche Herübersetzungen neben Hinübersetzungen stattfinden. Und dafs Völcker das Verdienst hat, das Gewicht der Gründe gegen den Beginn des Lat. in Sexta erheblich vermehrt zu haben, erkennen wir gern an.

Als weiteren Gesinnungsgenossen kann er in Zukunft A. Richter begrüfsen. *Die Irrlehre von der formalen Bildung und ihre Folgen für das Gymnasium* lautet der Titel seiner geschichtlich-kritischen Untersuchung in PA. Damit ist denn auch der Inhalt zur Genüge angedeutet. Nach einer Erläuterung des Begriffs der formalen Bildung zeigt Verf. ihre Entstehung, erste Ausbildung durch F. A. Wolf, ihre praktischen Folgen in Preufsen zunächst in der preufs. Unterrichts-Verfassung von 1816 und in späteren Ordnungen. Darauf folgt eine Beurteilung der Hypothese von der formalen Bildung, die Folgerungen für den Lehrplan. Uns interessiert am meisten der Abschnitt S. 559 ff.: Der altsprachlich-grammatische Unterricht. Hier heifst es: Die durch diesen Unterricht erreichbare formale Bildung ist sehr bedeutend und viel bedeutender als die durch den mathematischen Unterricht bewirkte, weil alle Sprachen viel Gemeinsames haben und insbesondere durch den fremdsprachlichen Unterricht die Anwendung unserer Muttersprache und dadurch mittelbar alles Denken gefördert wird. Trotzdem darf die formale Bildung nicht als Zweck des altsprachlichen Unterrichts hingestellt werden. Auf das Verständnis der Schriftsteller ist das Gewicht zu legen, dazu genügt aber die regelmäfsige Formenlehre und bei der Syntax das Grundlegende. Durch unmittelbares Schöpfen aus den antiken Quellen mufs der Schüler in das Leben und Denken der Alten historisch eingeführt und ästhetisch zur Freude an ihren Kunstwerken erzogen werden, vergl. v. Helmholtz' Äufserung auf der Schulkonferenz, Verh. 205. Dadurch wird die bisher durch besondere grammatische Übungen bezweckte formale Bildung viel vollkommener erreicht, weil der Inhalt der Schriftsteller dem Interessegebiet der Schüler viel näher steht als die zur Einübung der Grammatik erdachten Sätze der Lehrer und Verfasser von Übungsbüchern. Auch Richter verlangt gleich Völcker bei der schriftlichen Reifeprüfung nur eine Übersetzung in das Deutsche, und es müfste verboten sein, bei der mündlichen Prüfung grammatische Fragen zu stellen. So will auch Blaum in SwS. 20 dem einseitigen Hervortreten eines wesentlich formalen Unterrichtsbetriebes aufs nachdrücklichste gesteuert wissen. Und v. Treitschke verlangt *(Zukunft der deutschen Gym.)*, dafs alle schriftlichen Übungen dem Übersetzen ins Deutsche, welches die Blüte des Verständnisses sei, dienstbar zu machen seien; zugleich dringt er daselbst auf eine straffe Konzentration, welche die Fäden hinüber- und herüberziehe, weshalb auch die Einrichtung der Fachlehrer vom Übel sei. Dafs die Fertigkeit im Lesen der alten Schriftsteller abgenommen habe, diesen Vorwurf Treitschkes hält Wohlrab HG. 14 für nicht in dem Umfange gerechtfertigt, in welchem Treitschke ihn ausgesprochen; ja, die Fertigkeit habe sogar eine wesentliche Steigerung erfahren.

Leichtere Ware bietet der Verf. der Flugschrift *Im Brennpunkte der Schulbewegung* aus. Dieser poetische Klärungsversuch in dialogischer

Form kommt von der Berechtigungsfrage zum Extemporale und zur Methode des lat. Elementarunterrichts überhaupt, handelt dann von der formalen Bildung und dem Wert der Klassikerlektüre, jedoch nicht der griechischen, welche preisgegeben wird. Manches anmutende Wort fällt gegen das Grammatisieren, die Grammatikschreiber, gegen das Verderbliche der alljährlichen Neuauflagen, gegen die gedruckten Leitfäden, die „papiernen Lehrer“. Das in seinem Bildungswerte unersetzliche Latein müsse sich (nach Lattmannscher Weise s. Jb. V, IV, 7) mit Geschichte verschwistern.

Im Gegensatze zu diesem Anonymus steht Debo. Ihm liegt der Wert der Schullektüre für das Knabenalter in ihrer gesinnungbildenden Kraft. Diese Kraft wohne aber den römischen Schriftstellern weniger inne als den griechischen. Wieder ein anderer Anonymus, der in einem Aufsatz *Zur Frage der Schulreform* in BbR. das Ziel des Studiums des Lat. auf den Gymnasien betrachtet, berührt sich in seinen Anschauungen sowohl mit Debo als mit den vorhin genannten Stimmen. Seines Erachtens soll durch das Lat. vor allem Sicherheit in der Auffassung des Sprachgefühls überhaupt und ausreichende Fertigkeit in der Handhabung erreicht werden; ein gründliches Verständnis der bedeutenden Schriftsteller komme bei dieser Sprache erst in zweiter Linie, da die Litteratur der Römer, besonders die poetische, vielfach der Originalität entbehre. Das Lat. ist ihm also nur Mittel zum Zweck, nicht Zweck selbst, da es im Grunde genommen eben nichts anderes sei als eine wegen ihrer Klarheit und Bestimmtheit allerdings nahezu unersetzbare Vorschule für das Studium jeder anderen Sprache, auch derjenigen des eigenen Volkes. Daher sei aber auch aus diesem Unterrichte alles Nebensächliche zu entfernen. Alle einsichtigen Philologen, d. h. die den Bildungsgrad eines Menschen nicht nach seiner Fertigkeit im Lateinübersetzen bemessen, gäben denn auch zu, daſs gerade die auf das Lat. verwendete Zeit erheblich zu kürzen sei, ja auf 48 Stunden reduziert werden könne. — Diese Knechts- oder Magdstellung des Lat. sahen wir schon bei anderen Verf. angenommen. Die Einseitigkeit der Ansichten unseres Verf. hier zu widerlegen, lohnt sich nicht, er vermischt Wahres mit Falschem und übertreibt kühn und keck. Die Zahl der nach ihm „einsichtigen“ Philologen würde sehr gering sein, wenn nur alle jene in die Kategorie gehörten, welche eine solche Kürzung der Lateinstunden annähmen.

Aber der Widerstreit der Meinungen über die Stellung des Lateinischen im Unterrichte ist noch in jedem Jahre aufs neue sichtbar gewesen. Der eine verlangt von ihm dies, der andere jenes. Major a. D. v. Unger, aus vorigem Jb. als Freund des Lateinischen bekannt, erkennt die Bedeutung desselben, auch die der Grammatik für die geistige Entwickelung des Knaben an. Diese richtige Dressur dürften wir nicht aufgeben. Die neue deutsche Schule verlange aber von diesem Unterricht nicht die Kenntnis der alten Sprachen, sondern die Bekanntschaft mit dem Altertum selbst, mit seiner Geschichte, seinen Anschauungen, seinen staatlichen,

religiösen und sozialen Einrichtungen, seinen Leistungen namentlich auf dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst. Dies sei die veränderte Bestimmung des Begriffs der klassischen Bildung. Aber wir sehen hier keine Veränderung. Denn sieht man nur die von Unger aufgestellte Einführung in das klassische Altertum als Hauptzweck des Unterrichts an, ist dies sein „rationeller Betrieb" der klassischen Sprachen, so läfst sich dies Ziel auf weit müheloserem Wege und in einer geringeren Anzahl von Lehrstunden erreichen. Wir verlangen im Einverständnis mit den Lehrplänen von 1882 und 1892 von dem lat. Unterricht mehr: nämlich Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und logisch-sprachliche Schulung. Diesen Doppelzweck kann man nicht voll erreichen, wenn der Unterricht erst in den oberen Klassen beginnt, wohin ihn die neue deutsche Schule verlegt. Und hat sich bisher schon, wie J. Geffcken in einer Broschüre zeigt, vereinzelte Ausnahmen abgerechnet, im altsprachlichen Unterricht eine Praxis Bahn gebrochen, himmelweit verschieden von der, welche Güfsfeldt schildert, eine Praxis, welche die sprachlich-grammatische Erklärung der Schriftsteller nur in den Dienst der historischen Betrachtungsweise und des sachlichen Verständnisses der Alten stellt, so wird der von Unger gewollte Zweck nach der Einführung der neuen Lehrpläne nur noch mehr herausgearbeitet werden. Wir bleiben aber dabei: eine trefflichere und vollkommenere logische Schulung des jugendlichen Geistes giebt es nicht, als ein tüchtiger lat. Elementarunterricht. Dafs er nicht das einzige, also unentbehrliche Mittel der Geistesdressur ist, behauptet Dir. Th. Gelbe in ZlS. 157, wo er zur Würdigung der lateinlosen höheren Schulen das Wort nimmt. Aber auch er mufs zugeben, dafs das Latein, wenn der Unterricht vernünftig erteilt wird, eine treffliche Schulung des Geistes ermögliche. Ebenso F. Lange, der Herausgeber der RhS., daselbst S. 14: Wie die Dinge liegen, scheint eine gewisse Vertrautheit mit den Elementen des Lat., dergestalt, dafs man einen leichteren Schriftsteller mit Verständnis lesen kann, noch allgemein zu den Erfordernissen der höheren Bildung gerechnet zu werden, während andrerseits die Schärfung des Verstandes, die aus der Notwendigkeit, in dem uns fremden Ausdruck den Sinn herauszusuchen und in der Muttersprache klar und richtig wiederzugeben, erwächst, in keiner Fremdsprache auf verhältnismäfsig so einfache und strenge Weise erreicht werden kann wie im Lat. Darum mufs die einheitliche Mittelschule einen angemessenen lat. Unterricht für alle Schüler nach dem Muster des Altonaer Rgym. aufnehmen. Aller darüber hinausgehende altsprachliche Unterricht gehört auf die litterarisch-geschichtliche Abteilung der Oberstufe.

Alle bisher betrachteten Schriften, mehr oder weniger konservativ, wollten das Bestehende ganz oder wenigstens zum gröfsten Teile erhalten. Wir haben nun zum Schlusse noch auf drei Schriften einzugehen, welche das gemeinsam haben, dafs sie den Gewinn der formalen Bildung aus dem Lateinunterricht abstreiten oder ihn gar bekämpfend beseitigen wollen: ihre Verf. sind Gerber, Frisch und Ohlert.

P. H. Gerber, ein radikaler Reformer, schwärmt in seinen *Grundzügen einer naturgemäſsen Jugendbildung* für Güſsfeldt, streitet dem fremdsprachlichen Unterricht formalen Bildungswert ab, will die modernen Sprachen vor den alten mit Bevorzugung des Griechischen nach einer vom Konkreten zum Abstrakten führenden Unterrichtsmethode lehren; so bleibt für den lat. Unterricht weder viel Raum noch Zeit übrig. — Hans Frisch, ein Pädagoge des Schorerschen Familienblattes, brachte darin einen Aufsatz über *Das Gymnasium und der deutsche Unterricht* worin er den Satz widerlegte, daſs man durch Übersetzen aus und in die alten Sprachen am besten für die Muttersprache sorge. Diese Widerlegung war nicht gerade sehr schlagend und beweiskräftig. Aber den Hauptschlag gegen das Lat. führt er in zwei späteren Artikeln mit der reizenden Überschrift *Das Märchen von der klassischen Bildung.* Damit man seine Auslassungen auch gebührend würdige, hebt er gleich zu Anfang hervor, daſs er als Abiturient eines Humangymnasiums wohlberechtigt sei, in diesen Angelegenheiten mitzusprechen, und daſs es ihm nicht in den Sinn komme, die klassischen Sprachen beseitigen zu wollen; er wünscht nur, daſs sie nicht mehr allen anderen Fächern über-, sondern beigeordnet seien Er löst dann mehrere wohlbekannte Phrasen in ihr hohles Nichts auf: so die Phrase von der lediglich durch die alten Sprachen möglichen formalen Bildung und Gymnastik des Geistes, natürlich auch die Phrase von dem dadurch für das Deutsche entfallenden Gewinne, endlich diejenige, welche von dem lediglich durch die Antike ins Leben gerufenen Idealismus verbreitet wird. Die weiteren Folgesätze ergeben sich nun von selbst: das absolute Überwiegen der antiken Bildung, der griechischen wie der römischen, wirkt schädlich, weil der Konflikt zwischen der antiken und christlichen Weltanschauung ein unheilbarer, die erstere geradezu materialistisch, die letztere idealistisch ist. Bleibt nur übrig: Hauptbildungsträger sei das gründliche Studium der Muttersprache und der Geistesschätze ihres Schrifttums. Trotzdem behauptet Verf. noch auf dem Standpunkte einer vorsichtig gemäſsigten Reform zu stehen, indem er das Auftreten der reformistischen Stürmer miſsbilligt, welches nur dazu angethan sei, die Sache der Reform überhaupt zu diskreditieren.

Neben diesem Wolf im Schafskleide ist der ehrliche, offene, wohl und sorgfältig den Angriff überlegende und vorbereitende und ihn gründlich, sachlich und ohne absichtliche Übertreibung führende A. Ohlert, *Die deutsche Schule und das klass. Altertum* viel gefährlicher. Er sucht in den drei Abschnitten seines Buches durch philosophisch-historische Deduktion dem fremdsprachlichen Unterricht mit grammatischem Betrieb den Boden zu entziehen, indem er nachweist, daſs erstens die Entwickelung des geistigen Lebens seit F. A. Wolf neue Bahnen eingeschlagen habe, daſs die Umgestaltung auf materiellem sowohl wie auf geistigem Gebiete und in neuerer Zeit die Entwickelung des Nationalitätsgedankens auf Naturwissenschaften und Deutsch als den Mittelpunkt des Unterrichts hin-

weisen, dafs zweitens die grammatischen Kategorieen ein Ergebnis der Apperception, also psychologische, nicht logische Funktionen sind, wodurch er den Satz, dafs die Grammatik angewandte Logik, entkräftet, indem er drittens die Möglichkeit einer formalen Bildung aus dem Sprachunterrichte bestreitet, da der Mensch nicht mit fertigem Seelenvermögen in die Welt trete, und endlich den schädlichen Einflufs der vorwiegenden Beschäftigung mit den klassischen Sprachen auf die Muttersprache zeigt. Hiergegen ist einzuwenden: die psychologischen Funktionen der grammatischen Kategorieen werden nicht im Fluge oder im Umsehen gewonnen, sondern müssen gelernt und begriffen werden. Und wenn der sprachliche Unterricht auf dem Gymnasium, auch der lateinische, eine wissenschaftliche Grundlage hat, wie auch Verf. verlangt, so wird man auf diese Weise die logische Durchbildung der Schüler doch wohl erreichen, und sicher eher, als wenn man mechanisch lernen läfst. Und es ist ferner eine unleugbare Thatsache, dafs die in der lat. Grammatik auf rationeller, wissenschaftlicher Grundlage durchgebildeten Schüler des Gymnasiums, die man so an stete Beobachtung der grammatischen Regeln und an Vorsicht gewöhnt hat, auch einen Gewinn für die deutsche Sprache daraus ziehen. Es ist schon von anderer Seite darauf aufmerksam gemacht worden, dafs die deutsche Grammatik von den Schülern recht widerwillig aufgenommen wird, so dafs Schüler auf lateinlosen Realschulen bei Anfertigung deutscher Aufsätze in zweifelhaften Fällen nur auf ihr recht schwankendes und unsicheres Sprachgefühl sich verlassen müssen. Dieses ist in der Regel bei Gymnasialschülern kräftiger entwickelt. Und wenn klassische Philologen schlechtes Deutsch schreiben, so ist noch nicht bewiesen, dafs unklassische Nichtphilologen im Durchschnitt ein klassisches Deutsch schreiben. Ohlert ist zwar kein hitziger Neuerer, denn vorderhand soll nur der lat. Aufsatz fallen und das Lat. um zwei Stunden vermindert werden, dafür Deutsch eintreten, aber im Grunde sind seine Forderungen doch radikal. So verlangt er Beibehaltung des Griechischen, Beseitigung des Lat. (S. 156) trotz der vorher von ihm geforderten Beschränkung des altklassischen Unterrichts und Änderung der Methode. Andere Widersprüche weist ihm Uhlig in HG. nach, beurteilt ihn aber ungerechf, wenn er ihn mit Prof. Kromann in Kopenhagen und Alethagoras als den Dritten im Bunde zusammenstellt. Wir weisen mit K. Hartfelder in SwS. 86 nur Ohlerts thörichten Kampf gegen das Latein zurück. Zum Latein stehen wir trotz der Schönheit der griechischen Litteratur ganz anders. „Ohne Latein ist schlechterdings nicht auszukommen, will man nicht das ganze MA. und einen guten Teil des 16. und 17. Jahrh. aus unserer geschichtlichen Entwickelung streichen.“ Für Theologen, Juristen, Historiker und jeden Philologen ist es notwendig. Wir bestreiten es Ohlert entschieden, dafs das humanistische Bildungsideal veraltet ist. Und wenn der ungenannte Verf. der Schrift *Von dem Rechte und Werte der Gymnasialbildung* den Unterricht in den klassischen Sprachen von manchem Ballast befreit zu sehen wünscht, „der schon lange genug nicht zur Belebung,

sondern zur Ertötung der strebenden und urteilenden Menschengeister mitgeführt wird" — so wird er nun vielleicht nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne mit ihren Erleichterungen sich befriedigt fühlen.

Eine Herabsetzung der Stundenzahl des lat. Unterrichts ist noch vor dem Erscheinen der preufs. neuen Lehrpläne vielfach gewünscht und auch in anderen deutschen Staaten bereits bewirkt worden. Freilich ist andrerseits die Zahl derer nicht gering, die von einer solchen Verminderung der Stundenzahl, welche in der Regel auf eine Verminderung des grammatischen Unterrichts hinausläuft, eine zunehmende Unsicherheit im genauen Verständnis der Sprache und eine Gefährdung des wichtigsten Erfolges, den das Gymnasium haben soll, der Gewöhnung an genaues Denken und sorgsames Arbeiten befürchten. Mit dem bedauerlichen Verluste an Latein, so erklärt man in Bayern, dem Verluste von 7 Stunden (73 : 66 Stunden) habe man das Äufserste gethan, falls nicht ein Übergangsstadium geschaffen werden soll zur vollständigen Beseitigung unserer humanistischen Bildung und damit eines der schönsten Edelsteine unserer Bildung überhaupt. Auch Fries betonte in der Generalversammlung des Gymnasialvereins in München, es müsse eine untere Grenze für Festhaltung der Zahl lat. und griech. Stunden geben, sonst werde der Unterricht allmählich wirkungslos gemacht.

M. Baenitz, *Das neue Gymn. und das neue Realgymn.* läfst das Gymn. einen erheblichen Stundenverlust im Lat. erleiden, am Realgymn. aber erhält es ganz denselben Umfang wie im Gymn. E. Kunow, *Güfsfeldt, die Erziehung der deutschen Jugend* will die alten Sprachen erst mit dem 15. Lebensjahre beginnen. Eine Herabsetzung der Stundenzahl befürwortet ferner Dir. Schmelzer in seinen *Pädagogischen Aufsätzen.* Er geht so weit, das Lat. auf 4 Stunden wöchentlich zu beschränken. Aber wenn der Schwerpunkt des Gymnasiums nicht mehr in den alten Sprachen liegt, dann verliert die humanistische Schule ihre innere Einheit, so bemerkt Wendt ZG. 200 dagegen: „Mit zusammen zehn Stunden griech. und lat. Unterrichts läfst sich nicht mehr erreichen, was die Mühe lohnt. Auf dem Grunde, wo wir jetzt stehen, können wir freudige, selbstthätige und segensreiche Arbeit der Jugend erreichen; wem es nicht gelingt, der klage sich selbst an."

Im Sinne Schmelzers wünscht auch ein Nichtphilolog in der kleinen Schrift *Bescheidene Vorschläge eines Nichtphilologen zur Gestaltung unseres höheren Unterrichtswesens* in der von ihm vorgeschlagenen Einheitsschule die lat. und griech. Stunden herabzusetzen, wenigstens in den oberen Klassen, denn von dem Segen des lat. Elementarunterrichts hat er eine hohe Meinung, meint aber, dafs man das Grammatische auf den unteren Stufen abschliefsen könne, während doch ohne grammatische oder sprachliche Interpretation ein Verständnis des Inhalts auch in den mittleren Klassen nicht möglich ist.

So ausschweifende Hoffnungen hat nun zum Glück keiner der neuen Lehrpläne, auch nicht der am weitesten gehende preufsische, in Bezug auf

die Stundenzahl des Lat. erfüllt. Die Behörden konnten in keinem Falle die Kontinuität der Entwickelung durch ein überstürztes Vorgehen unterbrechen; ging man nicht einen Schritt, sondern sprungweise vor, so mufste Verwirrung im Bildungsgange eintreten. Am meisten verlor das Latein an Umfang in Württemberg durch die Verordnung vom 16. Dez. 1890, nämlich 21 St., aber hier war es auch mit der hohen Zahl von 102 Stunden bedacht gewesen. Mit 81 Lehrstunden marschiert Württemberg auch heute noch an der Spitze aller übrigen Staaten. In Preufsen büfste Latein 15 Stunden, in Bayern 7 ein; es bleiben also dort 62, hier noch 66 Stunden. So hat Preufsen jetzt in Deutschland die geringste Stundenzahl für das Lat.; es wird noch von Sachsen (mit 71—73), Baden (mit 72), Hessen (74), Elsafs-Lothringen (71 Stunden) übertroffen. Reflexionen hieran zu knüpfen, wird weiter unten (unter 2. A. Lehrpläne) noch Gelegenheit sein.

Die Frage des **späteren Anfangs des Lat.** ist gelegentlich von uns bereits oben gestreift worden. Wir sahen schon in früheren Jbb., dafs sich hiermit die Frage der Priorität des Französischen oder Englischen verquickte, denn was soll an die Stelle treten, wenn jener Unterricht weiter hinausgeschoben wird? Während auch heute noch die Mehrzahl der Pädagogen an der bisherigen, ihrer Meinung nach durchaus bewährten Einrichtung festhalten will, mehren sich die Anhänger eines späteren Beginns. Völcker, der ihm eine eigene Abhandlung widmete, gelangte, wie wir sahen, durch Neudeckers Ausführung zu der Befestigung seiner langgehegten Überzeugung, dafs es, um mit Lattmann zu reden, „ein Unsinn ist, das Latein in Sexta zu beginnen“. F. Hartmann, *Der deutsche Unterricht und die Schulreform* will das Deutsche an Stelle des Lat. und in dessen herrschende Stellung einsetzen; das Deutsche soll Ausgangspunkt und Träger des ganzen grammatischen und stilistischen Unterrichts sein. Das Lat. lasse sich dann aus VI und vielleicht aus V entfernen. — Wir lassen aber das Deutsche nur derart den Mittelpunkt sein, dafs die übrigen Fächer überall es unterstützen. — Heufsner in LL. 27, 109 empfiehlt, den Beginn des Lat. um ein Jahr hinauszuschieben und dafür eine gründlichere Übung und Vervollkommnung im Deutschen treten zu lassen, und hierin begegnete er sich mit seinem für das deutsche Gymnasium und die gesamte pädagogische Welt leider zu früh verstorbenen Freunde O. Frick, welcher aus gleichen Gründen LL. 26, 117 und auf der Schulkonferenz die VI von Latein freilassen wollte.

Weit zahlreicher machen sich aber neuerdings die Vertreter des Einheitsschulplanes mit **Hinausschiebung des Lat. in die mittleren Klassen** geltend. Es befinden sich unter diesen neben Gegnern auch zweifellose Freunde des klassischen Unterrichts, und dies ist ein Symptom, das alle Aufmerksamkeit verdient. Zu ihnen gehört K. v. Kalckstein; er findet Cauers Vorschlag einer altklassischen Rückbildung des Gymnasiums annehmbar, will aber doch den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen beginnen. Diesen von ihm in Deutsche Schriften für

nationales Leben, Hft. 1 vertretenen Standpunkt vertritt auch der Herausgeber Eug. Wolff; sie machen für die „nationale Erziehung" Propaganda. In einer der neueren Reformschriften spricht Bäthcke über die Verschiebung des Anfangsunterrichts im Lat. nach UIII nach dem Muster des Altonaer Rgymn. Er hafst die Extemporalia; sein Hauptziel ist möglichst umfassende Kenntnis der lat. Schriftsteller nebst der dazu erforderlichen Bekanntschaft mit den grammatischen Erscheinungen; sollte sich eine solche aber nicht besser unter dem gegenwärtigen Lehrplane gewinnen lassen? Was er noch über die Notwendigkeit der „Verbesserung der Methode" und zusammenhängender Lesestücke gleich von Anfang an mitteilt, ist wohlerwogen. Auch L. Bornemann, *Einführung ins Lat. auf Grund des franz. Anfangsunterrichts* beschreibt einen Versuch, die Gedanken Ostendorfs, Völckers u. a. praktisch zu gestalten. Er ist insofern wertvoll, als hier praktische Erfahrung vorliegt. Nach einem Lehrgange, den Verf. im Anschlufs an die lat. Formenlehre von Perthes selbst ausgearbeitet hat und hier kurz skizziert, hat er in drei Wochenstunden befähigte Quartaner so weit herangebildet, dafs sie am Schlusse des ersten Lehrjahrs 10 Kapp. Cäsar mit Hülfe der Krafft-Rankeschen Präparation gründlich und ohne viel Mühe erledigen konnten. Für uns will das wenig bedeuten. Wir wissen aus eigener Erfahrung, dafs von Hauslehrern herangebildete Zöglinge vom Lande im 11. Lebensjahre zur Aufnahmeprüfung erscheinen mit der Erklärung, dafs sie den Cäsar flott übersetzen könnten, und nun hoffen, in die Tertia zu kommen. Die Mehrzahl konnte trotzdem kaum in der Quinta mitkommen, weil die Formenkenntnis unsicher war; hier haperte es mehr als bei den regelmäfsig von Sexta herübergekommenen Schülern. — Auch der Magdeburger Wentzlau will Latein in III, Franz. in VI beginnen, 1. weil es leichter sei, 2. weil so viele Schüler vor der Vollendung abgehen, 3. damit erst später entschieden werde, ob der Zögling das Gymnasium weiter besuchen solle. Das waren schon die Gründe Nohls, s. Jb. I 146, der neuerdings in der 2. Auflage seiner Schrift *Kritik des gesamten Schulwesens* mit derselben Rolle debütiert. Um die Gemüter für Aufnahme seines Planes günstig zu stimmen, entwirft er von dem gegenwärtigen lat. Unterrichte in VI bis IV ein Schauergemälde, fast noch düsterer als die von ihm in seiner „Pädagogik" gezeichnete „altfränkische Gymnasialpädagogik". Wir bitten, unsere Bemerkungen Jb. I 146 nachzulesen. Er erneut auch den Vorschlag, das Lat. aus dem Rgym. hinauszuwerfen. Den Beginn des Lateinunterrichts in III und Priorität des Französischen fordern ferner H. Keferstein, *Ideale und Irrtümer der Unterrichtsprogramme*, R. Pindter, *Die einheitliche Mittelschule*, ein gewisser G. N. M. in BbR. 81, Prof. Vetter in RhS. 34, ein anderer in PW. 150 ff. mit Gründen, die zum Teil wenigstens neu sind, der schon mehrfach genannte Major v. Unger in NdS. 53 ff., Prof. H. Breymann in PA. 475 ff., Völcker selbst, endlich empfiehlt ihn Prof. Stulz. Die letztgenannten müssen wir noch kurz hören. v. Unger, ein Gegner Güfsfeldts in dessen Auffassung der

klassischen Sprache (s. NdS. 90, 305 ff.), empfiehlt deshalb Französisch als erste Fremdsprache für den zehnjährigen Knaben, weil es nach v. Schenckendorff dem jugendlichen Geiste weit näher steht als das tiefere und umfangreichere Latein, aber für dieses trefflich vorbildet. Fange man erst mit dem zwölften Lebensjahre Latein an, so ruiniere dies durchaus nicht den Klassizismus; sei doch v. Schenckendorff ein Verteidiger der klassischen Bildung. — Der unsrigen jedenfalls nicht, sondern des Klassizismus der Reformpartei, der klassische Bildung nur Zweck, nicht aber auch Mittel ist. — Schenckendorff fufst in seinem Urteile ganz auf Völcker und Schlee. In einem Vortrage in der „Akademischen Vereinigung“ vom 5. Febr. in Berlin sagte er (NdS. 88): Das Kind ist im 12. Jahre aufnahmefähiger für Latein; der Geist ist dann reifer, auch schon sprachlich geschult, und so wird diese schwierige Frage leichter überwunden. Nach diesem Vortrage beschlofs die „Deutsche Akademische Vereinigung“: „Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts und Ausscheidung entbehrlicher Lehrstoffe zu Gunsten naturwissenschaftlicher und moderner Bildungsmittel“ (NdS. 68 ff.). Der bekannte Philologe Prof. H. Breymann läfst sich PA. 479 also vernehmen: Französisch komme vor Latein, denn wie man Englisch vor dem Angelsächsischen, Neuhochdeutsch vor dem Ahd. und Mhd. studiert, so mufs man vom Leichteren zum Schwereren, von dem Einfachen zum Verwickelten, von der Analyse zur Synthese fortschreiten, also erst mit den franz. Substantiven, die weder eine Deklination noch verschiedene Fälle haben, den Schüler bekannt machen, ehe man ihn an die reich bedeckte Tafel der lat. Hauptwörter setzt. Den deutschen Schülern würde die Aneignung der lat. copia verborum leichter werden, wenn sie die entsprechenden franz. Wörter bereits im Kopfe hätten. Das ist das naturgemäfse und pädagogisch richtige Verfahren und dafür treten immer mehr Stimmen ein. — Völcker, welcher (Zum spät. Beginn PA. 19) geltend machte, das Franz. stehe der Muttersprache begrifflich näher als das Lat., und früher zufrieden war, wenn deshalb das letztere in V begann, spannt mit einem Male die Saiten höher und verlangt in einer neueren Schrift *Die Schule und die soziale Frage* im 3. Kap., dafs es aus den drei unteren Klassen aller höheren Schulen entfernt werde. — Man sieht: l'appetit vient en mangeant. In einer Vermehrung, Stärkung und Hebung der lateinischen Schulen vermag er allerdings den sichersten Weg zu jener Einrichtung nicht zu erblicken. Prof. Stulz hat, wie er in seinem Aufsatze *Das skandinavische Schulwesen* erzählt, eine Studienreise nach Skandinavien gemacht, um die dortigen Schulen mit gemeinsamem lateinlosem Unterbau kennen zu lernen. Er sagt nun RhS. 45: Im Lat. mufs der Abiturient mit Hülfe von Lexikon und Grammatik einen genügenden Stil schreiben können und einen ihm vorgelegten, früher schon übersetzten lat. Text in geläufigem Schwedisch wiedergeben. Die schwedischen Schüler machen gerade in den Tertien, wo sie Latein anfangen, aufserordentlich rasche Fortschritte, nachdem sie als eine Fremdsprache von VI an Deutsch gehabt haben; natürlich sind

aber die im Lat. überhaupt auf der Schule erreichten Resultate geringer als die auf unseren Gymnasien erreichten; doch leisten sie bei 48 Wochenstunden genug. — Die Tendenz dieses Aufsatzes geht offenbar dahin, zu zeigen, dafs sich in Schweden manche Einrichtung findet, die nachzuahmen nicht unter der Würde des deutschen Volkes sei. Aber auch hier gilt für uns das Wort Principiis obsta! Denn nach den Mitteilungen des Prof. Östbye in Christiania hat sich herausgestellt, dafs die der schwedischen ziemlich analoge norwegische Einrichtung, das Latein erst in den drei obersten Klassen zu treiben, die reformlustige Menge noch nicht befriedigt, die Erwartungen also, die man an die neue Ordnung geknüpft hatte, nicht erfüllt. Man hat schon wieder einen Sturm gegen das Lateinische in dem Gymnasium, das noch zu viel Stunden dafür absorbiere, begonnen. Dasselbe Schauspiel würde man bei uns erleben, wenn man dem Drängen des Vereins für Schulreform und anderen Stürmern nachgäbe.

Und diese Gefahr liegt näher, als man glaubt. Was in Altona schon „erprobt“, ist nun der Stadt Frankfurt a. M. durch den Kultusminister v. Zedlitz gestattet worden: nämlich das Lat. an einem der städtischen Gymnasien in III zu beginnen. Als Gründe dafür wurden aufser den bekannten sozialen besonders noch angegeben, man hoffe von der neuen Einrichtung dieselben Erfolge wie bisher, sodann sei eine gröfsere Frische und ein mehr auf die Sache selbst gerichteter Betrieb, ein gröfseres Interesse bei den reiferen Schülern zu erwarten. Nun, man mufs dies abwarten, und es ist im Grunde durchaus zu billigen, wenn einmal ein solches Experiment an einem Gymnasium gemacht wird, von dessen klassisch gebildetem und von warmer Begeisterung für die griechischen und römischen Kulturelemente erfülltem Leiter man erwarten darf, dafs der Versuch ehrlich und redlich gemacht wird. Wir wollen deshalb nicht vor der Zeit Mifstrauen hegen wie Uhlig, welcher HG. 61 die Hoffnung der Frankfurter für eine schwere Täuschung hält. Er kritisiert HG. 39 f. nach einer Vorführung der Beschlüsse der Schulkonferenz über den lateinlosen Unterbau die hier und sonst gemachten Vorschläge, den Aufschub des Lat. betreffend, und um die Freunde des klassischen Unterrichts von der Unzuträglichkeit desselben zu überzeugen, verweist er auf die keineswegs günstigen Erfahrungen, die man im Auslande damit gemacht hat. Eine Nachahmung dieser Einheitsschulorganisation würde den Niedergang der klassischen Schulbildung in Deutschland zur Folge haben. — Auch wir glauben, dafs ein zeitlich so beschränkter Lateinunterricht mehr eine gedächtnismäfsige Wirkung haben, als eine vertiefte Bildung geben wird. Liegen aber erst von mehreren Anstalten und von vertrauenerweckenden Leuten bestimmte, klare Erfahrungen über diesen Punkt vor, so werden die streng humanistischen Kreise eine sorgfältige Prüfung derselben nicht ablehnen. Man hätte ohnehin auch nach den neuen Lehrplänen nicht umhin gekonnt, der Sache näher zu treten, denn, irren wir nicht, in ihr allein liegt der Schlüssel zur Befriedigung der hochwichtigen sozialpolitischen

Forderungen unserer Zeit. Für jetzt sind wir alten Philologen ganz froh, dafs die Lehrpläne den lat. Unterricht in VI belassen haben. Wir machen alle Tage die Erfahrung, dafs es für Sextaner überhaupt kein besseres Bildungsmittel giebt, oder doch keins, was ihnen mehr Freude macht, als die lateinischen Übungen. Es ist nichts leichter, als diesen Unterricht frisch und anregend zu erteilen, wenn man von pädagogischer Kunst nur eine Ahnung hat.

2. Schriften zur Methodik.

A. Lehrpläne. Noch vor Erlafs der neuen Lehrpläne wurden Vorschläge und fromme Wünsche laut, wohl auch von solchen an die Öffentlichkeit gebracht, die da hofften gehört zu werden. Anspruch darauf hatte der unvergefsliche O. Frick, einer der gröfsten Pädagogen unserer Zeit, dessen segensreiches Wirken der Tod leider zu früh abschnitt. Es ist das Verdienst seiner unermüdlichen, in den LL. hauptsächlich niedergelegten theoretisch-didaktischen Arbeit, durch Zurückgehen auf die Gesetze des Seelenlebens und in den Spuren Herbarts wandelnd auch dem altsprachlichen Unterricht neue erfolg- und fruchtreiche Bahnen gewiesen zu haben. Die wissenschaftliche Didaktik verdankt diesem Manne die vielseitigsten Anregungen. Dies auszuführen ist hier nicht der Ort. Aber wir gedenken hier gern, wie wir es in früheren Jbb. thaten, seiner unausgesetzten Bemühungen, den Gymnasiallehrplan rationell zu gestalten, aus dem lockeren und vom Zufall diktierten Lehrplanaggregat ein geordnetes, ineinandergreifendes Lehrplansystem zu machen. So hat er noch ein Jahr vor seinem Tode in seinen LL. 28, 15 ff. *Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans* veröffentlicht, eine weitere Ausführung bereits in LL. 27 S. 47 f. und 73 ausgesprochener Gedanken. Planmäfsige Stoffauswahl, gründliche Stoffsichtung und vielseitige Stoffverbindung sind die ihn leitenden allgemeinen Grundsätze. Das Schwergewicht fällt bei Anordnung der Stoffreihen der heimatlichen, vaterländischen Welt zu, demnächst wird ein besonderes Gewicht auf die Einführung in die griechisch-römische Kultur gelegt. Durch eine gründliche Stoffsichtung gelangen nur die grofsen Perioden und Epochen, die wahrhaft bedeutenden Persönlichkeiten, das Typische und Charakteristische, das wahrhaft Klassische zur Behandlung. Vielseitige Stoffverbindung knüpft durch Konzentration die Fäden und Verbindungen zwischen den einzelnen Disziplinen. Das beigegebene Schema des Lehrplans der Gymnasien ist ein Muster übersichtlicher und organischer Darstellung. Das fundamentum divisionis bilden die Natur (heimatliche und fremde Welt), das geschichtliche Leben (heimatliche und fremde Welt) und das Gottesreich. Der lat. Unterricht wird so gestaltet:

VI. V. Ein lateinisches Lese- und Übungsbuch mit Stoffen aus der römischen Gesch. älterer Zeit, oder eine Umarbeitung von Meurers Pauli Sextani liber.

IV. Cornelius Nepos, ausgewählte vitae griechischer Helden und Staatsmänner oder eine passende Bearbeitung des Stoffes.

IIIB. Caesar bell. gall. (die Persönlichkeit Cäsars, gallisches und deutsches Volkstum in ihrer Berührung mit der römischen Welt. Freiheitskriege mit dem Hintergrunde eines geographisch-ethnographischen Kulturbildes (Vorbereitung auf Tac. Germ. und Annal.). — Ovid Metam. Auswahl nach kulturhistorischen Stufen, vgl. LL. 12, 33.

IIIA. Curtius Rufus. Alexander d. Gr. (Gesichtspunkte wie bei Cäsar). — Ovid Metam. Auswahl nach psychologischen Motiven.

IIB. Livius' Königsgeschichte und die Anfänge des Freistaates (das Werden eines Staates). — Cicero de imp. (die ersten Vorbereitungen der Monarchie), pro Ligario (Cäsar Diktator.). — Verg. Aeneis, Ausw. (Trojas Fall).

IIA. Livius. Auswahl zu einem Durchblick durch den ganzen II. pun. Krieg. — Cicero pro Arch., de amicitia. — Verg. Aen., Ausw. Ausblick in die Herrschaft des Augustus (Ecl. IV).

IB. 1. Halbj. Tacitus' Germania und Ausw. aus den Annalen I II (die Freiheitskämpfe der Germanen). Germanicus und Arminius. — Horaz' Oden, Ausw. — 2. Halbj. Cic. de orat., Ausw. Wesen und Aufgabe der Beredsamkeit. — Horaz Od., Ausw.

IA. 1. Halbj. Cicero pro Sestio (Auflösung der römischen Republik). — Tac. Ann., Ausw. aus lib. I (Entstehung der Cäsarenherrschaft. Augustus. Tiberius und das Kaiserhaus). — Horaz, Römer- und Kaiseroden. — 2. Halbj. Cicero de nat. deor. Somnium Scip. — Horaz, Ars poetica.

Auch A. Huther, *Zur Reform des Gymnasiallehrplans* will der zur Verflachung und Abstumpfung führenden Zerrissenheit des Lehrplans zunächst in den unteren Klassen begegnen. Er zeigt, wie hier innerhalb der einzelnen Fächer und zwischen verschiedenen Lehrgegenständen ein möglichster Zusammenhang hergestellt werden kann. Der erste seiner Punkte betrifft die Gestaltung des lat. Lehrpensums der drei Klassen VI—IV, besonders des hier zu behandelnden Lesestoffs. Seine Konzentrationsgedanken weichen freilich etwas von denen Fricks ab, aber die leitenden allgemeinen Grundsätze sind dieselben. In VI bildet die Lektüre eine Auswahl aus der Odyssee, in V aus Herodot, in IV aus Livius. Das so herzustellende lat. Lesebuch für VI wäre nach Willmann, für IV nach Loos zu bearbeiten; das für V müfste mehr kulturgeschichtliches Material, als Weller bietet, enthalten, dabei möglichst fortlaufende Texte, grofse zusammenhängende Stoffe mit nachhaltigem Interesse und einen Einblick in die allmähliche kulturhistorische Entwickelung ermöglichen. Die grammatische Unterweisung geschieht meist auf induktivem Wege aus der Lektüre. Dadurch wird ein besonderer Unterricht in der alten Geschichte in V und IV entbehrlich. Dies erinnert unwillkürlich an Lattmanns entsprechende Vorschläge, vgl. Jb. V, IV, 7 u. ö. Das Deutsche tritt ergänzend ein. Kurz, Latein im möglichsten Anschlufs an den Geschichtsunterricht in VI, in V und IV in Verbindung mit Deutsch, Geographie

und Französisch. Die sehr dankenswerten und verständigen Vorschläge verdienen weitere Erwägung und Beachtung. Denn gerade heutzutage, wo der lat. Unterricht noch mehr eingeschränkt ist als früher, ist die Arbeit einer intensiven und fruchtbaren Konzentration des Unterrichts und einer möglichst organischen Ausgestaltung des Lehrplans zum Zweck voller Ausnutzung der Zeit und um Zeit und Kraft zu sparen, noch viel dringlicher geworden.

Wie hier die unteren Stufen, so wird die oberste Stufe in einer anderen Schrift bedacht: Dir. O. Altenburg, *Zur Lehrplanorganisation für die Prima des hum. Gymn.* Eine sittliche Idee ist es, die hier zum Ausgangs- und Mittelpunkt gemacht wird: die Charakterfestigkeit. Anknüpfend an Horaz ep. 14 empfiehlt der Verf. diese als Mittelpunkt eines einheitlichen Gedankenkreises, einer Art „Leidenschaftslehre". — So förderlich zur Willens- und Charakterbildung ein solches Aufsuchen der in der Lektüre vorhandenen ethischen Momente dieser Art den Unterricht auch machen würde, so kann dies doch wohl nur in einer idealen Prima oder nur zeitweilig geschehen; eine Durchführung durch die ganze Primanerzeit würde zur Einseitigkeit und Monotonie führen.

Ein sehr scharfes Urteil über die zwitterhafte Organisation der Lehrpläne von 1882, die auch in den neuesten von 1892 leider noch nicht beseitigt sei, fällt der Schulbesichtigungsbericht in LL. 28, 89 ff. und 30, 1 ff. Verf. ist entschieden ein vorurteilsfreier, unparteiischer und rücksichtslos die Wahrheit bekennender höherer Schulmann. Wir haben bereits tausende pädagogischer Publikationen gelesen, aber wenige, die so den Nagel auf den Kopf treffen und alles beim rechten Namen nennen ohne Furcht und Menschenscheu, wenige auch, die interessanter zu lesen wären. Frühere Berichte desselben Verf. erstreckten sich auf die Hygiene, die Disziplin und den deutschen Unterricht; hier kommt nun der altsprachliche, vornehmlich der lat. Unterricht an die Reihe. Manche bittere Wahrheit müssen hier Behörden hören, manch grelles Schlaglicht fällt auf Zustände, die wir, daran gewöhnt, ganz in der Ordnung finden, während ihr längeres Bestehen unerträglich und sie zu dulden unverantwortlich sei. Verf. ist kein Freund von Phrasen und dem Unfug, der mit Schlagwörtern, wie z. B. „formale Bildung" oder „historische Bildung" getrieben wird, die angeblich alleinige Frucht jenes Lateinunterrichts sein sollen. Solange deren Überschätzung bestehe und solange die lat. Imitation offenes oder verstecktes Ziel der Gymnasialbildung bleibe — diese wunderbare und widerspruchsvolle Mischung verschiedener Unterrichtsgrundsätze —, werde unser höheres Schulwesen keine befriedigende Gestaltung gewinnen. Gerade jeder ernste Freund der Gymnasialbildung, der es mit dem Gymnasium gut meine, müsse unablässig darauf dringen, dafs der lat. Unterricht von einigen mittelalterlichen und neuhumanistischen Elementen befreit und ihm die lediglich auf Tradition, nicht auf innerer Berechtigung ruhende Herrscherstellung entrissen werde. In keinem Unterrichte treffe bezüglich der Mängel im Betriebe die einzelne Anstalt so

geringe Schuld, wie gerade im Lateinischen. Die unbegreifliche Thorheit, im Stundenplane für die Grammatik gesonderte Stunden anzusetzen, werde durch die Notwendigkeit des Extemporale, des lat. Aufsatzes oder des Skriptums in der Reifeprüfung seitens der Lehrer motiviert, denn die Behörden fordern diese und dazu doch noch ausgedehntere Sachkenntnis und umfangreichere Lektüre von den Schülern. Dieser grammatische Betrieb sei nicht blofs psychologisch verfehlt, sondern müsse Unlust, Widerwillen und Abneigung erzeugen. Und die Abhülfe? Mit der Aufhebung der lat. Imitation werde der gesamte Apparat des Grammaticismus fallen, ohne die Lateinkenntnis und die formale Bildung zu gefährden. Die lat. Schreibarbeit mufs mit UII ihren Abschlufs finden, also auch das lat. Skriptum aus der Reifeprüfung schwinden, und dies ist bei der Herabminderung der Stundenzahl um so notwendiger. Dann Verminderung des grammatischen Lehrstoffs, der induktiv aus der Lektüre gefunden und gewonnen wird. Dazu ist aber nötig, dafs die Pensenverteilung aufhört und schon in VI zusammenhängende Lesestücke mit wertvollem Inhalt geboten werden. So wird die Zerreifsung der Einheitlichkeit des lat. Unterrichts endlich aufhören. Noch wichtiger scheint dem Verf. aber die Einheitlichkeit des Sprachstoffes. Durch Herabsetzung der Stundenzahl mufs der Kanon der Schriftstellerlektüre verkleinert werden, aber schon in VI und V dürfen die Lesebücher keinen anderen Wortschatz und Sprachstoff enthalten als den der später zu lesenden Schriftsteller. Dies ist ein wichtiger Punkt, den wir selbst in früheren Jbb. wiederholt betonten. Sämtliche Sprachübungen sollen nur den aus dem Lesestoffe gewonnenen Sprach- und Phrasenschatz zur Anwendung bringen. Darum fort mit den Vokabularien, den Übersetzungsbüchern, fort mit beliebig gewählten oder gar modernen Texten für mündliche und schriftliche Übungen! Hierin können wir dem Verf. nur beistimmen, wie wir konsequenterweise es schon früher verlangten.

Wenn nun also die Lektüre im Mittelpunkt stehen mufs, sprachlich und inhaltlich, so wird sie bedingt sein durch die geänderten Ziele des lat. Unterrichts überhaupt, durch die Rücksicht auf die innere Verbindung der Unterrichtsfächer und durch die geringere Stundenzahl. Bleibt das Skriptum in der Reifeprüfung, so mufs die Lektüre in den oberen Klassen, wo sie gerade inhaltlich fruchtbringend gemacht werden könnte, verkümmern. Verf. verlangt darum, die Lektüre soll nicht um der wesentlich sprachlichen Zwecke willen, sondern nach der Rücksicht gewählt werden, dafs in erster Linie aus ihr das antike Leben, die alte Geschichte, in zweiter persönlich und sachlich die bedeutendsten typischen Vertreter der hervorragendsten Litteraturgattungen kennen gelernt werden. Solange die Stilübungen noch fortdauern, läfst nur folgender geringe Kanon sich absolvieren:

VI und V erhält ein Lesebuch, welches nach Livius, Cicero, Tacitus die Königs- und Heroenzeit des römischen Volkes enthält, vgl. oben Frick.

IV biographische Erzählung der punischen Kriege bezw. vitae griechischer Staatsmänner und Feldherren.

III Cäsar Auswahl mit Rücksicht auf die deutsche Geschichte — ganz wie bei Frick s. oben.

II Curtius Rufus Auswahl, desgl. Livius, Cic. de imp., einzelne Briefe Cic.

I Tacitus mit Rücksicht auf die deutsche Geschichte, zu ergänzen durch Abschnitte aus Velleius, Plinius, Seneca, Cic. Briefe aus der Triumviratszeit, Abschnitte aus de orat.

Diese Verteilung wird näher begründet, auch angegeben, warum Cic. Advokatenreden und de officiis aus dem Plane bleiben. Daneben Dichterlektüre: in IV Phädrus' Fabeln, III und IIB Metam. des Ovid nach Kulturstufen; Vergil ist nur in einzelnen Abschnitten zu berücksichtigen, in I Horaz.

In diesem Kanon fehlt keine wertvolle litterarische Gattung oder ein inhaltlich bedeutender Vertreter einer solchen: alles hat selbständigen Wert und dient dem Bildungsziele, welches die Schule in der antiken Welt erstreben mufs. Man sieht auch sofort, dafs Verf. in diesen Punkten mit Frick sich berührt. Diese Schulschriftsteller mufs der Schüler bei der Reifeprüfung ins Deutsche übertragen und verstehen können.

Die hier mitgeteilten Grundsätze für Auswahl der Lektüre macht auch Dörwald, *Einige Fragen zur Reform des Gymnasialunterrichts* NJ. II 8 ff. zu den seinigen, vgl. besonders S. 13 ff. Von etwas anderen Gesichtspunkten geht Thiele, *Zur Gestaltung der lat. Lektüre im Gymn.* NJ. II 527 ff. aus. Oberster und allgemeinster Grundsatz ist ihm: Was frommt dem Verstande und dem Gemüte des Schülers? Im Gegensatze zu Frick u. a. will er Einzelsätze aus dem Lesebuche für die unteren Stufen nicht ausschliefsen. Für IV Nepos und Phädrus, dessen Wahl begründet wird. IIIB Cäsar, IIIA auch bellum civile und Curtius, Auswahl aus Ovids Met. und Tristien. IIB zuerst leichtere Reden Ciceros, dann Livius, worauf wieder Cicero. IIA mittelschwere Reden Ciceros wie pro Archia, pro Roscio Am., de imp., div. in Caec., neben Livius auch Sallust, Cic. Laelius und Cato maior. Neben Verg. Aen. Auswahl aus der röm. Elegie. I neben schwereren Reden Ciceros, dessen rhetorischen und philosophischen Werken werden Briefe Ciceros und Senecas, des jüngeren Plinius, Tacitus zur Auswahl gestellt. Ob aber neben Horaz noch eine Komödie des Terenz, eine Auswahl aus Persius und Juvenal, wie Verf. vorschlägt, zu lesen ist, erscheint uns als eine Frage, die im Hinblick auf die 6 Stunden Latein der Prima unbedingt zu verneinen ist. Man wird unseren künftigen Primanern nicht mehr, sondern weniger Lesestoff zu bewältigen zumuten dürfen, selbst wenn das lat. Skriptum fällt. Verf. hält darum auch die quantitativen Anforderungen, wie wir wissen, nicht mehr aufrecht, sondern nur die qualitativen, und diese sind derart, wie wir später sehen werden, dafs man sich gern mit ihnen einverstanden erklärt.

Auch Th. Ziegler, *Die Fragen der Schulreform* S. 33 erwähnt den Kanon der lat. Lektüre; er will Ciceros „liederliche" philosophische Schriften ausschliefsen. Der Grund ist ein etwas sonderbarer. Sollte er für die Auswahl mafsgebend sein, so müfsten mit gleichem Rechte auch Nepos und Livius, ja selbst Cäsar und Tacitus auf den Index gesetzt werden.

Die neuen Lehrpläne nach der Revision von 1891. In Preufsen, Bayern, Württemberg und Sachsen wurden die alten Lehrpläne im Berichtsjahre einer Revision unterzogen. Infolgedessen erschienen neue Lehrplanordnungen: in Preufsen am 6. Jan. 1892: *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen* sowie *Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen* und *Ordnung der Abschlufsprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen.* In Bayern: *Die Schul-Ordnung für die humanistischen Gymnasien* vom 23. Juli 1891, desgl. *für die Realgymnasien* vom 3. Sept. 1891. In Württemberg: *Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen* vom 16. Febr. 1891, desgl. *für die Lateinschule* vom 8. Aug. 1891. In Sachsen: *Lehrplan der sächsischen Gymnasien* vom 6. Dez. 1891.

Auch in Österreich regelte ein Erlafs des Unterrichts-Ministers vom 30. Sept. 1891 den Unterricht in den klassischen Sprachen am Obergymnasium.

Welche Veränderungen führen diese neuen Lehrpläne für den lateinischen Unterricht herbei?

Die preufsischen Lehrpläne beschränken die frühere Stundenzahl des Lat. von 77 auf 62, nehmen ihm also 15 Stunden. Für VI und V gelten 8, für IV bis IIB 7, für IIA bis IA 6 Wochenstunden im Gymnasium. Das Realgymnasium behält in den drei unteren Klassen dieselbe Stundenzahl wie das Gymnasien, in den beiden III 4, von II B bis I A 3 Stunden, zusammen 43, d. h. 11 weniger als früher. Alle übrigen höheren Schulen, Oberreal- und Realschulen, sind lateinlos.

Als eine glückliche und vortreffliche Neuerung fällt hier auf: 1. Das Lesebuch für VI und V mit möglichst viel zusammenhängendem Stoffe aus der alten Sage und Geschichte bildet nicht blofs inhaltlich, sondern auch sprachlich eine Vorstufe für den späteren Schriftsteller; die notwendige Folge ist der Ausschlufs besonderer Vokabularien. So wird für Konzentration und Erleichterung gesorgt, was wir immer mit Nachdruck gefordert haben. 2. Die grammatische Belehrung geschieht hier induktiv. 3. In IV und III geschieht die Vorbereitung auf die Lektüre anfangs in der Klasse; auch hier werden die syntaktischen Regeln an Sätzen aus der Lektüre abgeleitet und erlernt, auch das Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. hat sich an den Schriftsteller anzuschliefsen. Durch solche innige Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts und die daraus sich ergebende geistige Zucht wird in sehr förderlicher Weise das Verständnis der Schriftsteller erleichtert und überhaupt eine Entlastung geschaffen.

Heilsam sind auch die schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche; sie bilden einen sicheren Prüfstein der erreichten Fertigkeit. 4. Die grammatische Unterweisung findet mit IIB ihr Ende. Die eine Stunde, welche von da an noch für grammatische Zusammenfassungen und mündliche wie schriftliche Übungen bleibt, soll nur zur Befestigung der Kenntnisse und zur Befreiung der Lektüre von störendem grammatischem Beiwerk dienen. Es scheint aber, als ob mehr die Rücksicht auf das lat. Skriptum in der Reifeprüfung diese Anordnung veranlafst hat. 5. Die Übungen im unvorbereiteten Übersetzen der Schriftsteller von IV an. 6. Die scharfe Betonung des inhaltlichen Verständnisses des Gelesenen und der Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer als Hauptsache und die damit in Zusammenhang stehende Einschränkung des Grammaticismus. Jenem Zwecke dienend erscheinen auch die zusammenfassenden Übersichten über den Inhalt des Gelesenen und seine Gliederung, diesem die nähere und engere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte. 7. In der Lektüre selbst ist das Zurücktreten Ciceros aus seiner hervorragenden Stellung bemerkenswert. Für Ovids elegische Dichtungen gewährt die IIB Raum. Auch die Zulassung von Ciceros Briefen in IB ist zweckmäfsig. 8. Die einseitige Wertschätzung des Extemporales hört auf; eine gute Übersetzung ins Deutsche wird Hauptsache.

Zur Reifeprüfung im Lat. gehört eine schriftliche Übersetzung ins Lat.; sie mufs von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit verraten, frei sein. Der Schüler mufs die in den oberen Klassen gelesenen Schriftsteller verstehen und ohne erhebliche Nachhülfe übersetzen.

Als eigentliche Tendenz und leitender Gedanke der ganzen Reform tritt also deutlich in den Vordergrund eine gleichmäfsige Erleichterung der Lehrziele und damit auch der schriftlichen Arbeiten. Immerhin sind durch sie recht schwerwiegende Änderungen bestimmt. Obwohl keine eigentlich neue Organisation geschah, so werden doch die Gymnasien keine leichte Aufgabe haben, wenn sie die Jugend auf dem früheren Stande geistiger Durchbildung halten wollen. Die Lernarbeit ist mehr als früher in den Unterricht selbst verlegt und damit den Lateinlehrern die Aufgabe erschwert. Der Wegfall einiger Unterrichtsstunden bringt ihnen durchaus keine Erleichterung; für sie ist das Ziel durch Beibehaltung des lat. Skriptums neben dem erschwerten Betrieb der Lektüre viel höher gesteckt als bisher. Wir dürfen aber erwarten, dafs die Altphilologen, so wenig sie auch von der eingetretenen Wendung befriedigt sein mögen, auch so ihrer Aufgabe gerecht werden und ohne inneres Widerstreben an sie herantreten, obwohl es manchem nicht leicht werden wird, sich vom Liebgewordenen und Wertgeschätzten zu trennen. In erster Reihe wird es von ihnen selbst abhängen, ob die Reform einen Fortschritt bedeutet, auf ihre Aufopferung und Überwindung, mit welcher sie sich in die so veränderte Aufgabe zu finden wissen, kommt alles an. Ein Urteil über die Reform schon heute abzugeben, wäre verfrüht, über ihren Wert oder Unwert wird die Zukunft und Erfahrung entscheiden.

Trotzdem haben sich schon manche Stimmen nicht blofs aus den Kreisen der Altphilologen hören lassen, welche sich in Klagen ergehen und in scharfer Kritik die neue Ordnung verurteilen. Sie empfinden Schmerz darüber, dafs mit diesen Plänen jede Brücke abgebrochen ist, welche noch einmal zu der alten Gestalt der lateinischen Gymnasien zurückführen könnte. Sie fürchten, die Abbröckelung und Verwitterung des Lat. wird nun weiter Schritt vor Schritt und allmählich, aber sicher vor sich gehen. Sie beklagen es auch, dafs dies Endergebnis weder in vollem Einklange mit den Mehrheitsbeschlüssen der Schulkonferenz noch mit den Überzeugungen der meisten Kommissionsmitglieder stehe. So sagt G. Wendt ZG. 1892, 134: „Jetzt nun steht fest, dafs die Beschäftigung mit den alten Sprachen auf den Gymnasien unter das Minimum herabgedrückt werden soll, welches man bisher in Deutschland für erforderlich gehalten hat, damit diese Studien ihren Wert behalten; dafs die grammatisch-stilistische Ausbildung in den oberen Klassen zu einer ziemlich gleichgültigen Nebensache gemacht wird, aber auch der Umfang der Lektüre unzweifelhaft erheblich eingeschränkt werden mufs. Die Eltern des unfähigen und lässigen Schülers haben alle Ursache zufrieden zu sein.“ — Andere wieder fürchten den völligen Untergang des Gymnasiums. Man müfste aber hinzufügen, „nicht des humanistischen Gymnasiums, sondern des entarteten neuhumanistischen Gymnasiums.“ Denn auf dem Gymnasium Gesners, Wolfs und Reisigs waren die Schreibübungen noch weit mehr eingeschränkt als jetzt. Die laudatores temporis acti sind jetzt plötzlich laudatores temporis sui geworden. Man sollte vielmehr der Unterrichtsverwaltung dankbar sein, dafs sie dem mächtigen Ansturm der radikalen Reformer nicht weiter nachgegeben, dafs sie die alten Bildungstraditionen nicht plötzlich abgebrochen, dafs sie nicht einen Sprung ins Ungewisse gethan, sondern den festgeregelten Gang langsamer Entwickelung des Bestehenden in der Richtung der erkennbaren Fortschrittslinie und des nationalen Bedürfnisses gewählt hat. Die Unzufriedenheit der Reformparteien beweist deutlich, dafs es noch weit schlimmer hätte kommen können. Ihnen ist die Behörde lange nicht weit genug gegangen. Sie sind enttäuscht, erkennen aber einzelnes Gute an.

Die bayerische Ordnung setzt 66 Lateinstunden fest und zwar in den ersten 5 Klassen je 8, in der 6. und 7. je 7, in den beiden oberen je 6, übertrifft also hier die preufsische Ordnung um 4 Stunden. Die Realgymnasien haben in der 4. und 5. Klasse je 7, in den beiden nächsten je 6, in den beiden obersten je 5 Stunden, im ganzen 60 Stunden, ein Plus gegen Preufsen von 17 Stunden. Das Lehrziel des Gymnasiums ist fast gleichlautend mit dem des preufsischen fixiert. In der 4. Klasse wird aber noch Nepos gelesen, in der 5. ist neben Ovid eine poetische Chrestomathie aus Phaedrus und den Elegikern erlaubt. Auf Memorieren lat. Sprachverse wird überall Gewicht gelegt. Für eine niedere Stufe bestimmte Schriftsteller können auch in einer höheren in rascherem

Zuge und mit Rücksicht auf die Komposition des Ganzen behandelt werden. Die Anforderungen an die schriftliche und mündliche Prüfung entsprechen den preufsischen. Aber die erweiterte Stundenzahl des Lat. auf den Rgymn. bringt es mit sich, dafs hier schon in der 7. Livius, in der 8. Vergil, in der 9. eine Chrestomathie aus Plinius, in der 10. Tacitus neben anderen üblichen Autoren gelesen werden können.

Der württembergische Lehrplan für die Gymn. und Lyceen (= Progymnasien) setzt statt früher 102 nun 81 Stunden Latein fest, immerhin noch eine Zahl, um die mancher preufsische Kollege sie beneiden wird. Während früher Lat. mit Anfang der 1. Klasse und dem 8. Lebensjahre begonnen wurde, ist nun, wie bei uns, sein Beginn auf das 9. Lebensjahr nach der 2. Klasse verschoben. Die 2. bis 6. Klasse haben 10, die folgenden drei noch 8, die 10. Klasse 7 Stunden. Grammatik und stilistische Schulung soll gegen den Betrieb der Lektüre zurücktreten; es sollen nur die wesentlichen Dinge behandelt werden. Der Lehrer mufs mit den Fortschritten der Wissenschaft, den sprachvergleichenden Ergebnissen in der Formenlehre und der historischen Entwickelung des Lat. auf dem Gebiete der Syntax vertraut sein; die Schüler dürfen nicht in diese Spezialitäten eingeführt, auch nicht zu philologischen Lehrern herangebildet werden, während es sich nur um die Vermittelung der klassischen Bildungselemente und die Erschliefsung des antiken Geisteslebens handelt. Gewarnt wird vor dem Diktieren von Anmerkungen und Übersetzungen und vor Behandlung grammatischer und synonymischer Subtilitäten bei der Lektüre. Eine Musterübersetzung des Lehrers wird empfohlen, ebenso eine ausgiebige Benutzung passender Anschauungsmittel, dies ganz wie im preufsischen Lehrplan. Bei der lat. Komposition, die bis zur 10. Kl. beizubehalten ist, sollen möglichst interessante und nicht zu schwierige Stoffe geboten werden. Auch bezüglich der zu lesenden Schulschriftsteller tritt keine erhebliche Abweichung ein. — Das Urteil über diesen Plan kann auch seitens der Württemberger nur günstig lauten. Dem Unterricht im Lat. wird die zu einem gründlichen und ergiebigen Betrieb erforderliche Weite des Spielraums nicht entzogen. Dafs aber diese Reform, wie O. Treuber in Gm. 348 behauptet, den Anforderungen modernen Lebens und modernen Strebungen genügend Rechnung trägt, würden wir nicht behaupten, sondern durchaus verneinen. — Der Lehrplan für die sogen. Lateinschulen Württembergs ist mit dem der Gymnasien in möglichste Übereinstimmung gebracht. Die Lateinschule umfafst fünf Jahresabteilungen, welche der 2. bis 6. Gymnasialklasse entsprechen.

Wie im preufs. Lehrplane S. 68 vorgesehen ist, dafs auf Anordnung der Prov.-Schulkollegien das Lat. und das Griech. unter entsprechender Verminderung der Mathematik und der Naturwissenschaften um je 1 Stunde wöchentlich verstärkt werden kann — am Rgym. ist dies in beiden Sekunden erlaubt — so gewährt auch der neue sächsische Lehrplan den Spielraum von 71 bis 73 Stunden dem Lateinischen. Die Verteilung ist 9, 9, 8, 8, 8, 8, in IIA 7, IB und IA 7—8, Summa 71—73, also 7,

bezw. 5 Stunden weniger als früher. Der lat. Aufsatz, der in Süddeutschland nicht vorhanden war, fällt auch hier als ziel- und regelmäfsige Klassenleistung fort. Unverwehrt ist es aber, dann und wann die oberen Schüler in freier schriftlicher Handhabung des Lat. zu üben, auch sprachlich besonders veranlagte Schüler statt des Skriptums einen freien Aufsatz schreiben zu lassen. Eine angemessene Beschränkung des grammatischen Lernstoffs, besonders auch der Syntax in den Mittelklassen wird empfohlen. Cicerolektüre soll in der Regel mit IB abschliefsen und der veränderten Wertschätzung Ciceros entsprechend soll bei den schriftlichen Arbeiten der Oberklassen mehr aut die proprietas sermonis als auf rednerischen Schmuck gesehen werden.

Die Gymnasialreform in Österreich beschränkt sich auf Beseitigung der Pensa, Verminderung der Schulaufgaben (Kompositionen), Berechtigung der Abiturienten, sich den von ihnen privatim gelesenen Klassiker vorlegen zu lassen. Der allgemeine Teil des betreffenden Erlasses des Ministers von Gautsch verteidigt mit grofser Wärme die klassische Bildung, der besondere betont, dafs der Betrieb der Grammatik in den unteren Klassen der Jugend nicht erspart werden könne, und führt für jedes Semester eine Übersetzung aus dem Schulautor als Komposition ein. Sehr lesenswert sind die dem Erlafs beigegebenen Motive. Sie berufen sich auf die von der grammatischen Wissenschaft, von der Denkmälerkunde gemachten grofsartigen Fortschritte und betonen, dafs es keine Seite des antiken Lebens, des geschichtlichen Werdens und des zuständlichen Daseins gebe, die nicht durch neue Forschungen und Entdeckungen wesentlich bereichert worden wäre. Der Lehrerstand erkenne es als seine ehrenvolle Pflicht, sich auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung zu halten und aus ihr die Kraft und den Inhalt seiner Lehre zu schöpfen, doch sei es ihm überlassen, zu erwägen, was dem Schüler mitzuteilen zulässig, was schädlich sei; er möge aber die mehr philosophische Betrachtungsweise nicht verabsäumen, welche alle Erscheinungen des klassischen Altertums in ihrem Zusammenhange und in ihrer Beziehung zur menschlichen Natur umfafst, um aus dieser Betrachtungsweise heraus dem Unterricht eine lebendige Darstellung zu geben und ihn zu voller erziehlicher Wirkung bringen zu können. Gelingt es so, die Erklärung von dem Ballast unnützer Formen zu befreien, dann wird leicht die Aufmerksamkeit und das Interesse für das Ganze gewinnen, die Lektüre bald in rascherem Tempo fortschreiten, mit der Leichtigkeit des Verstehens die Freudigkeit und die innere Befriedigung wachsen. Am wenigsten aber ist zu besorgen, dafs der Ertrag an formaler Bildung auf solche Weise geschmälert werde. Indem man ferner das Überwuchern der grammatischen Exegese meidet, opfert man nicht zugleich die Genauigkeit des grammatischen Verständnisses.

Es wird dann die aus dem verständnisvollen Übersetzen erlangte geistige Gymnastik und ihre wohlthätige Folge nachgewiesen. Wir haben die pädagogisch vortrefflichen Anweisungen hier nur im Auszuge gegeben.

B. Didaktik im allgemeinen. Durch die Beschränkung der Reifeprüfung auf die Lehraufgabe der Prima hat die neue Ordnung der Überbürdung der Primaner vorgebeugt. Ein anderes Mittel schlägt P. Mahn in NJ. II, 170 ff. vor, nämlich die Abiturienten im letzten Semester von der häuslichen Präparation auf die Lektüre zu befreien, das Mafs der Lektüre etwas zu beschränken, weniger, aber dies gründlich zu lesen, keine synonymischen Kenntnisse mehr einzupauken, die Synonymik aber in früheren Klassen nach einem Hilfsbuche systematisch einzuprägen. Auch auf grammatischem Gebiete sei Entlastung möglich — ein Vorschlag, der durch die neuen Lehrpläne gegenstandslos geworden — das Einprägen der Oden zu beschränken. — Zur Überbürdungsfrage schreibt auch R. Schröter NJ. II, 185 ff.: selbst Horaz und die Grammatik der Fremdsprachen trügen oft dazu bei. Er zeigt u. a., wie in den sprachlichen Fächern zu prüfen sei. — Ein weiterer Beitrag zur Lösung der Überbürdungsfrage rührt von H. Hagelüken Gm. 373 ff. her. Eine Vereinfachung der Methode lasse sich dadurch erzielen, dafs man nicht zu jeder syntaktischen und stilistischen Regel ein besonderes Musterbeispiel lernen lasse, eine unbillige und unsinnige Anforderung an das Gedächtnis, sondern ein Beispiel genüge oft für mehrere darin veranschaulichte Regeln. Diese Mustersätze seien dann in einem Anhange alphabetisch zu ordnen und die Zahl der in jedem enthaltenen Regeln in Klammern beizufügen. Das ist ein durchaus zweckmäfsiger, erwägenswerter Vorschlag.

Reich an pädagogischen, aus langer Erfahrung geschöpften Winken und methodischem Rat ist der schon oben erwähnte Schulbesichtigungsbericht in LL. 28 und 30. Für alle Zweige des Lateinunterrichts und für alle Stufen enthält er weise Betrachtungen, kluge Fingerzeige, ernste Mahnung und Warnung. — Einen recht brauchbaren, neuen Vorschlag macht W. Soltau, *Eine Stunde Chronologie im Gymn.* Es ist der Vorschlag eines Fachmanns, der Anspruch hat, gehört zu werden. Er zeigt NJ. 124 ff., was in dem Zeitraum einer Stunde an Chronologie bei den verschiedenen Gymnasialfächern abgehandelt werden kann, z. B. in einer Liviusstunde, bei der Cäsarinterpretation, bei den Reden Ciceros (Catil.), in einer Vergillektion. — Ein wahres Wort zur Methode spricht Stitz, *Zum lat. Unterricht im Obergymn.:* Soll ein Mehr geleistet werden als bisher, so mufs bei der copia verborum der Hebel angesetzt werden; bei der Einprägung der Redensarten ist das synonymische Verfahren anzuwenden.

Ein aufserordentlich geistvolles und anregendes Büchlein wird jedem Lateinlehrer beim Unterricht nützliche Dienste leisten, aber auch jeder Primaner wird es mit grofsem geistigen Gewinn studieren, da es einen äufserst lehrreichen Blick in die durch die Sprache ausgeprägte römische Kulturwelt thun läfst: es ist dies O. Weises *Charakteristik der lat. Sprache.* Was die Grammatik mit ihren dürren Regeln nicht lehrt, wenn nicht die Interpretation eines sprachverständigen Lehrers sie fruchtbar macht, nämlich in den Geist der Sprache einzudringen, die Gründe für

die eigentümliche Gestaltung des Baues sich klar zu machen, das thut diese überall über die Grammatik und Stilistik hinausweisende klare und übersichtliche Darstellung Weises, der nicht nur das Beste und Wertvollste, was über den Charakter der lat. Sprache im Vergleiche zur deutschen und griechischen geschrieben worden ist, zu einer organischen Einheit hier verbunden hat, sondern auch mit feinem Urteil selber die bezeichnendsten Merkmale heraushebt. In vier Kapiteln weist Verf. die Beziehungen, welche zwischen Sprache und Nationalcharakter eines Volkes bestehen, in Formenlehre und Satzgefüge, Wortbildung und Wortbedeutung nach, sodann die Einwirkungen der verschiedenen Zeit- und Kulturströmungen auf den Stil, die Eigentümlichkeiten der Dichter- und der Volkssprache, überall unter Vergleichung entsprechender Züge der verwandten deutschen und griech. Sprache. Das wäre das Ideal eines klassischen Unterrichts, der den Inhalt dieses kleinen Meisterwerkes als eigene Frucht erzeugte und dem Jünglinge zum geistigen Eigentum mitgäbe!

v. Kobilinski, *Die lat. Sprache auf dem Gymnasium* ZG. 399 ff. will, dafs die Methode des grammatischen Unterrichts geändert werde oder vielmehr in eine alte, verlassene Bahn wieder einlenke. Erstlich soll man die sprachlichen Erscheinungen nicht nach ihrer Häufigkeit abstufen und nur die gebräuchlichste Form als Regel hinstellen. Aus einer Reihe von Beispielen erhellt, dafs derartige Regeln im Antibarbarus, in Synonymiken, Stilistiken und Anleitungen zum Aufsatz durch den Sprachgebrauch Ciceros nicht gerechtfertigt sind. Es ist wahr, auch die Statistik kann vom Übel sein, und man mufs oft Beispiele nicht zählen, sondern wägen. Alsdann wird durch Darlegungen von Unzuträglichkeiten, die dem Ciceronianismus anhaften, die Forderung begründet, dafs den bisherigen Mustern, Cicero und Cäsar, die übrigen Schulautoren auch in den grammatischen Übungen gleichzustellen sind. Dagegen nimmt M. Wetzel Gm. 773 das sogen. Schullatein in Schutz. Abweichungen vom allgemeinen Sprachgebrauch, die nicht weiteren Eingang gefunden haben, dürften nicht nachgeahmt werden, wenn auch die hervorragendsten Klassiker sich solche gestattet haben. Wenn man nicht das Häufige gegenüber dem Selteneren, aber nicht Sprachwidrigen zur Regel mache, wie in der Regel über potior, die Stellung des Verbum finitum, gaudio afficere, Abstrakta als Subjekte transitiver Verba u. ä., so wende der Schüler das mit dem Deutschen Übereinstimmende regelmäfsig an, wodurch der Gegensatz zwischen Schullatein und Schriftstellerlatein noch unerträglicher würde. — Unserem schon Jb. V, IV, 30 bei Gelegenheit einer Arbeit Gersteneckers ausgesprochenen Urteile gemäfs können wir Wetzel nicht beistimmen. Wozu sollen wir und die Schüler römischer sein als die Römer? In dubiis libertas! Was der Schüler in seinem Schulschriftsteller findet, mufs ihm nachzuahmen gestattet sein. Sollen wir ihm einen von Solöcismen gereinigten Nepos, Livius und Tacitus vorlegen? Bei einer neueren Sprache ist der Standpunkt Wetzels berechtigt. Welchen Sinn aber hat es, in einer toten Sprache Grammatik

und Autor in Widerspruch zu setzen und bei Stilübungen dem Schüler neben Schlingen und Fallstricken noch weitere Schranken ängstlich aufzubauen? Er strauchelt ohnehin schon genug.

Die absolute Herrschaft des Ciceronianismus in den lat. Stilübungen ist fortan gebrochen. Er hatte sein Gutes, aber wir wollen ihm keine Leichenrede halten. Nach dem Willen der Lehrpläne, vgl. S. 25, wird er künftig auch in der Lektüre nicht mehr herrschen. So ist uns ein alter Wunsch in Erfüllung gegangen, den aufser Gerstenecker, Fügner, v. Kobilinski auch Th. Vogel mit uns teilt. Er schreibt NJ. II, 1 ff. unter dem Titel *Die Nachahmung Ciceros auf unseren Gymnasien*: Brechen wir grundsätzlich und endgültig mit dem Standpunkte, dafs Cicero fast ausschliefslich Vertreter des klassischen Lateins sei; was dadurch an Zeit und Kraft gewonnen wird, komme besonders der Erweiterung und Vertiefung der Lektüre zu gute. Aufser Tacitus sind künftig einige der namhaften lat. Prosaiker nach Chr. Geb., die zwischen Augustus und Trajan lebten, wenn auch nur in einer Chrestomathie zu lesen. In einem zweiten Aufsatze NJ. II, 209 ff. führt Vogel mit Gründen dies weiter aus. Diese in der lat. Klassenlektüre vorhandene Lücke sei durch eine den Tacitus ergänzende Chrestomathie auszufüllen, welche das Beste aus den nachklassischen Prosaikern und das kulturgeschichtlich Interessante biete, also nicht aus litteraturgeschichtlichen Gründen, sondern um der Anregung und geistigen Durchbildung willen. In Sallust, Cäsar und Cicero tritt das rein Menschliche hinter dem Staatsmännischen und Kriegerischen zu sehr in den Hintergrund; bei den nachklassischen Prosaikern tritt es mehr hervor. Zahlreiche Stellen von Seneca, die Einleitung zum 1. und 6. Buch und der Schlufs des 12. Buches von Quintilian, verschiedene Bucheingänge des älteren Plinius, gewisse Partieen des Dialogus, der Schlufs des Agricola, zahlreiche Glanzstellen der Historien und Annalen gehören zu dem Gehaltreichsten und Tiefsten, was in römischer Zunge geschrieben worden ist; es lebt darin eine Herzigkeit, ein Adel der Gesinnung, eine Gemütstiefe, wie uns Gleiches bei den klassischen Prosaikern nicht begegnet. Zweitens hat das erste Jahrhundert eine eigenartige kulturgeschichtliche Bedeutung. Wenn hiernach eine Auswahl getroffen wird, so mag der Primaner auch gewisse Particen aus Senecas philosophischen Schriften, gewisse Briefe von ihm und dem jüngeren Plinius, einiges aus Celsus lib. 1, Justin 36, 2—4 kennen lernen. Wie ist hier Bahn zu schaffen? An Privatlektüre denkt Vogel nicht, findet aber den Raum durch die Einschränkung des grammatisch-stilistischen Betriebes des Lat. — Für uns liegt die Sache noch einfacher. Wir ziehen nur die Konsequenz seines Standpunktes. In der Überzeugung, dafs der Schüler von der für das Mittelalter und die Neuzeit so wichtigen Kaiserzeit ein recht dürftiges Bild erhält, dafs der Schüler als Muster der Beredsamkeit Demosthenes, nicht Cicero anschauen mufs, dafs die Advokatenrede weder eine litterargeschichtlich berechtigte Gattung noch ethisch wertvoll ist, streichen wir gern die im Lehrplan für Prima (S. 21) bestimmte gröfsere

Rede Ciceros — so viel Freiheit wird die Behörde wohl verstatten, vgl. S. 73 des Lehrplans, 2. Absatz — und lesen dafür lieber einiges aus den moralischen Briefen des geistvollen Seneca (nach der Ausgabe von Hefs, s. Jb. V, IV 52), dessen sittliche Gesichtspunkte und Mahnungen gerade für unsere Zeit Beachtung verdienen, der den christlichen Anschauungen näher steht als irgend ein Klassiker. So haben wir eine bessere Lektüre, die zur Erhebung des Gemüts und des Willens beiträgt. Denn jene von Vogel genannten Glanzstellen aus Tacitus werden schon lange in vielen Primen gelesen und nun nach den neuen Lehrplänen erst recht gelesen werden. Und eine ebenso gesunde Kost für Herz und Verstand sind gewisse Briefe des jüngeren Plinius, eines durchaus edlen Mannes. Sie sind inhaltlich wertvoll und zugleich interessant für die reifere Jugend, dazu anmutig und gewandt in der Form; sie gewähren einen wertvollen Einblick in die politischen Verhältnisse ihrer Zeit, mancherlei Aufschlüsse über das Privatleben und die Litteratur. Aus allen diesen Gründen empfiehlt sie A. Kreuser, *Die Briefsammlung des j. Plinius* mit Recht als Schullektüre.

Für die Konzentration zwischen den einzelnen Disziplinen ist namentlich durch die Schule der Herbartianer in den letzten Jahren viel vorgearbeitet worden. Die Lehrpläne erheben sie zum Prinzip, und der Segen wird nicht ausbleiben, wenn man es nach besten Kräften befolgt. Einen Beitrag dazu liefert K. Maurer, *Die Fabeln des Phädrus in der IV d. Gymn. innerhalb der Konzentration.* Er widmet dieser Lektüre acht Wochen. Die Schwierigkeiten beseitigt eine Vorpräparation in der Klasse. Auch das grammatische Wissen kann an Phädrus erweitert und vertieft werden. Ausführlich wird gezeigt, wie Ph. mit den sonstigen Fächern in Verbindung gebracht werden kann. Der ganze Entwurf ist ein lehrreiches, nicht leicht durchzuführendes Muster. Wir möchten aber auf Phädrus ebensowenig verzichten wie auf Curtius Rufus, dem zwar nicht die preufsischen, wohl aber die bayerischen Lehrpläne einen Platz lassen. Und dies mit vollem Recht wegen der typisch wertvollen Lektüre. Den zwingenden Beweis dafür führte Prof. K. Fleischmann in der Päd. Sektion der Münchener Phil.-Versammlung vom 23. Mai in einem gehaltvollen und eindringlichen Vortrage, welchen man aufserdem im Pg. Bamberg Gym. bequem nachlesen kann. Es ist dies ein Versuch im Sinne Dettweilers, vgl. Jb. IV, IV, 12, den didaktischen Wert der Schulschriften durch eine exakte Untersuchung zu bestimmen, ihre Verwendbarkeit für einen erziehenden Unterricht zu prüfen. Solche spezifisch pädagogische Arbeiten begegnen leider noch immer in den Kreisen der Philologen grofsem Mifstrauen. Hier wird aber der Autor nicht zu einem Versuchsfeld für pädagogische Kunststücke gemacht, sondern nur das Geschick desselben in der psychologischen Motivierung und Sittenschilderung, seine Kraft der subjektiven Gestaltung des Stoffes gegenüber der rein objektiven Darstellung Cäsars, seine lebendige Schilderung seines Helden, der grofsen Persönlichkeit Alexanders, nachgewiesen, alles Eigenschaften, die ihn zur

Lektüre für die Jugend tauglich machen, deren Gesichtskreis erweitern und ihr Verständnis für die treibenden Kräfte im Menschenleben und in der Geschichte fördern. Zudem bieten sich mannigfache Berührungen mit der Xenophonlektüre und anderen Unterrichtsgegenständen dar. Curtius ist auch ein passendes Mittelglied zwischen Cäsar und Cicero, eine passende Vorschule für die Rednerlektüre wegen des reflektierenden, rhetorischen Stils, wie für Sallust und Tacitus wegen der bisweilen stark pointierten, knappen Ausdrucksweise. Ein Vergleich mit Cäsar bietet Gelegenheit, den Unterschied zwischen Schilderung und historischer Erzählung zu finden. Und da nun nach den neuen Lehrplänen der Unterricht in der alten Geschichte thatsächlich beschränkt wird, so liegt es um so näher, eine für die Weltgeschichte so hochwichtige Zeit wie die Geschichte Alexanders quellenmäfsig zu behandeln. Aus diesem durchschlagenden Grunde empfiehlt auch Frick in dem oben erwähnten Lehrplan die Schullektüre des Curtius in III A. In München hatte nur Prof. Brunner Bedenken gegen Darstellung und Inhalt des Curtius. Dieser sei Kopie, Livius Original, höchstens eigne jener sich zur Privatlektüre. Rektor Miller trat für ihn ein wegen des lebhaften Eindrucks, den sein ethischer Gehalt auf die Jugend mache; sie hänge mit Begeisterung an solchen Helden wie an Achilleus und dessen Abbild in der Geschichte, an Alexander; selbst seine Fehler und deren Sühne wirkten ergreifend. — Wir können aus unserer eigenen Erinnerung diese Erfahrung nur bestätigen.

Auch von Orbilius plagosus, *Die Berliner Dezemberkonferenz und das hessische Schulwesen* wird der Ciceronianismus darangegeben. Er verlangt schnelleres Lesen der Klassiker: „es ist nicht wahr, dafs bei weniger grammatischem Betriebe die Übersetzung tastend und die Lektüre ergebnislos werden mufs“ (S. 31). Die Lektüre müsse sogar verdreifacht werden! Man möchte dem Herrn Direktor in Offenbach gern willfahren, wenn die Lehrpläne uns nur die Zeit dazu liefsen. Lat. Aufsatz und Lateinsprechen verurteilt er grundsätzlich nicht; im übrigen aber freut er sich der Ergebnisse der Schulkonferenz. Die lebendige mit Humor gewürzte Darstellung der Schrift, aus der wir auch erkennen sollen, dafs unsere hessischen Landsleute bereits im glücklichen Besitze alles dessen sind, was wir jetzt erst bekommen, verdient nicht die herbe ironische Verurteilung durch das von Quidam in SwS. 7 veröffentlichte Sendschreiben.

Dagegen zeigt Mahn in NJ. II 359 f., wie gerade bei massenhafter und schneller Lektüre der Lehrer es verschuldet, wenn die lat. Lektüre den deutschen Stil verdirbt.

Wiederum erheblich verkürzte Lektüre und Vereinigung derselben, wenigstens der poetischen, mit Deutsch in einer Hand scheint Otto Weber, *Die poetische Lektüre auf dem Gymn.* das Mittel zu sein, idealen Sinn, über dessen Mangel vielfach geklagt wird, zu pflegen. Im Lat. soll mit dem veralteten Apparat aufgeräumt, in IV einige Fabeln

des Phädrus in die Neposlektüre, in III vorzügliche Abschnitte der Metamorphosen in die Cäsarlektüre eingelegt werden und die frei werdenden Stunden dem Deutschen zu gute kommen. Verg. Aeneis 1. Teil in II, der 2. neben der Ilias in I. Die Verkürzung der Horazlektüre hält Weber für ganz unbedenklich. — Wiederum im Gegensatze zu Weber hält Steiner in einem Vortrage zu Wien die Erweiterung der Horazlektüre für wünschenswert. Man sieht, wie hier die Ansichten hin und her wogen.

Allgemeine Bemerkungen *Zur Schriftstellerlektüre* finden sich in einem zu Magdeburg gehaltenen Vortrage von J. Sander. Er stellt 3 Hauptgrundsätze auf: 1. Jede Lektüre weckt und übt in dem Schüler eine geistige Kraft, deren er für das spätere Leben bedarf. 2. Ein Teil der Lektüre macht ihm Schriftwerke bekannt, welche er um ihrer selbst willen kennen lernt. 3. Ein anderer Teil liefert ihm Beispiele und Muster für sein eigenes Sprechen und Schreiben. Im Verlaufe seiner Betrachtung kommt er zu dem Erfahrungssatze, dafs eine vorzügliche Übersetzung z. B. des Horaz noch nicht ein Können des Schülers, sondern nur ein Wissen verbürge. Abhülfe schaffe sein Vorschlag, auf die häusliche Präparation des Schülers ganz zu verzichten. Dies Mittel sei auch bereits von Rothfuchs und Schenk empfohlen, aber nach seiner Meinung müsse es schultechnische Regel werden, nachdem man eine Zeit lang den Text in der Schule gemeinsam mit den Schülern präpariert habe. Das Wälzen des Lexikons habe gar keinen Zweck; Vokabeln aufsuchen sei nicht präparieren. Dieser Satz wird ausführlich begründet, die Vorteile des Extemporierens werden im einzelnen besprochen. Selbst eine Verlangsamung der Lektüre werde kaum eintreten. Andere Einwände gegen das Verfahren werden erfolgreich bekämpft. Sander möchte mit Wegener die Vergillektüre einschränken, die des Horaz gern erweitern.

Auch hier haben wir wieder die interessante Erscheinung, dafs zwei gleichzeitig denselben Gedanken aussprechen. Denn auch Ad. Grofsmann schlägt ZG. 394 ff., um die Lektüre den Schülern zu einem Gegenstande freien, unmittelbaren Interesses zu machen, vor, die häusliche Präparation der Schüler abzuschaffen oder doch nur das in der Schule Gelesene zu Hause wiederholen zu lassen. Ihn leiten fast dieselben Gründe wie Sander; bei dem heutigen Verfahren habe der Schüler nur die Form als einen Gegenstand des Widerwillens, nicht den Inhalt vor sich; eine Vorbereitung der Präparation am Ende der Lehrstunde habe ihre Schattenseiten. Die Furcht, die Schüler würden bei Erlafs der Präparation unselbständig, ist hinfällig. Soll der gereiftere Schüler später Privatlektüre treiben, so wird er mit seinem Lexikon schon fertig werden; sicher werden aber gedruckte Übersetzungen weniger als bisher gebraucht werden. — So sprechen u. E. sehr viele Gründe für die durchaus empfehlenswerte Mafsregel. Überhaupt ist der Satz, der Schüler lerne durch eigene Präparation selbständig arbeiten, eins der vielen Schlagworte, die gerade auf pädagogischem Gebiete üppig wuchern, und ganz von der Art wie jenes berühmte, auf unzähligen Versammlungen wiederholte: Mit dem lat.

Aufsatz steht und fällt das Gymnasium! Die Zahl derjenigen Schüler der mittleren Klassen, welche durch häusliches Präparieren selbständig arbeiten lernen, ist verschwindend gering.

Im wesentlichen sieht dies auch Th. Becker ein in dem eingehenden Aufsatze *Das Lesen und die sprachliche Verwertung lat. Schriftsteller, bes. auf der Mittelstufe der Gymn.* LL. 26, 10 ff. Es handelt sich für ihn darum, den lat. Unterricht von allem tot Formalistischen noch mehr frei zu machen und durch eine lebensvolle Lehrart die Herzen und das Interesse zu gewinnen. Zu dem Zwecke spricht er zunächst über das Präparieren und Konstruieren, aus denen das erste Verständnis eines lat. Textes gewonnen wird. Das Konstruieren, oftmals von Wert, ist seiner Natur nach doch nur ein Mittel, welches die Aufgabe hat, sich selbst überflüssig zu machen. Und das Präparieren, welches die Schule der neusprachlichen Reformer völlig verwirft, das erst um 1784 mit dem neuen Humanismus ins Leben trat — Ratichius, Francke, Gesner verwarfen es —, ist nicht der rechte Weg zur Erziehung zu wissenschaftlichen Arbeiten. Hier mufs die Methode des ersten Vorübersetzens in der Klasse durch den Lehrer, die Methode der älteren Humanisten, an die Stelle beider treten, um allmählich erst mehr und mehr nachzulassen. Auch soll der Lehrer — was auch Deuerling BbG. 22 fordert —, kleinere Sätze, Wortgruppen gesondert den Schülern vorsprechen, um deren Ohr in Anspruch zu nehmen, wohl auch den Inhalt eines zu lesenden Abschnitts erst lateinisch vorerzählen. Diese und ähnliche Übungen laufen schliefslich auf ein gemeinsames Ziel hinaus, die Fähigkeit des Extemporierens, und das ist doch das naturgemäfse Ziel alles Sprachunterrichts; auch giebt es den besten Prüfstein für den Schüler ab. Nachdem Becker dann über die zu frischer Auffassung der Klassiker förderlichste Einrichtung der Ausgaben gesprochen (s. darüber unten IV Lektüre den Anfang), beantwortet er drittens die Frage: Wie sollen wir die Lektüre durch verstandesmäfsige Reflexion sprachlich verarbeiten? Es handelt sich hier um die Erlernung und Ableitung der Grammatik aus der Lektüre. Die vierte Frage lautet: Durch welche Übungen sollen wir den Schriftsteller sachlich-sprachlich verarbeiten? Dahin gehören: gutes, lautes Lesen des Textes nach dem Verständnis des Textes mit Achtung auf die Satzmelodie, Zerlegung des Satzes in Satzglieder und Satztakte, ferner Übersetzen ohne Buch nach den vom Lehrer vorgesprochenen Worten, lat. Gespräch mit den Schülern über das Gelesene; nicht als Zweck sind diese Sprechübungen anzusehen, sondern als Mittel; endlich freier schriftlicher Gebrauch der Sprache von unten an in lat. Niederschriften.

Alle diese Gedanken und Vorschläge Beckers sind Leitsätze der neuen Methode (der „Jungen“) auf neusprachlichem Gebiete; das Gute, was in dieser Methode liegt, auf die Methode des lat. Unterrichts, soweit möglich, zu übertragen, war sein verdienstliches Bemühen.

Was bieten die antiken Historiker der modernen Jugend? Diese

Frage erörtert Dir. Geist. Wie die antike Welt mit ihren einfacheren und doch alle wesentlichen Elemente umfassenden Entwicklungen sich mehr für die Jugend eignet, als die modernen Verhältnisse, so vermitteln auch die Originalberichte der alten Historiker die gründlichste und nachhaltigste Wirkung des historischen Studiums auf die Jugend; aufser historischen Kenntnissen fördern sie auch historischen Sinn, bilden das politische Urteil sowie die moralische, ethisch-ideale und religiöse Einsicht der Jugend und gewähren Gelegenheit zu tiefer psychologischer Beobachtung. Auch die Darstellungsform ist wie für die Jugend geschaffen. Charakteristische Proben in mustergültiger Übertragung einzelner Stellen folgen.

Dafs bei der Behandlung der alten Schriftsteller nicht die Form, sondern der Inhalt zur Hauptsache zu machen ist, hören wir auch von Dir. Fink, welcher in einer Fortsetzung früherer geistvoller Aufsätze manchen hierher gehörigen schönen Gedanken Worte verleiht.

Redslob, *Altertum und Gegenwart* zeigt, wie sich Beziehungen zwischen griech., lat. und deutschen Schriftwerken für den Unterricht in II verwerten lassen — also auch ein dankenswerter Beitrag zur Frage der Konzentration.

Aus einem Vortrage H. Schillers, *Schularbeit und Hausarbeit*, entnehmen wir einiges hierher Gehörige. Er verlegt den Schwerpunkt auch für den lat. Unterricht in die Lektüre. Seine Ausführungen decken sich meist mit denen der Jb. V, IV 8 angezeigten früheren Schrift. Vokabularien sollen abgeschafft werden, weil sie zusammenhangslosen Stoff bieten; gedruckte Texte für das Hinübersetzen verwirft er mit Willmann; durch mündliche Übungen im Anschlufs an die Lektüre werden sie entbehrlich. Eine Parallelgrammatik der Schulsprachen genügt. Dagegen erklärt sich Muff ZG. 614: er hält noch daran fest, dafs die lat. Grammatik logische Schulung gewährt, Schriftstellerverständnis nur durch genaue Kenntnis der Grammatik und Stilistik und ausreichende Vokabelkenntnis möglich ist.

C. Anfangsunterricht. Er liegt nach Völckers schon oben erwähnter Schrift *Der neueste Kampf* u. s. w. sehr im argen und mufs böse und nicht ganz unverdiente Worte hören. Unsere Lesebücher enthielten nur ad hoc zurechtgemachtes Lateindeutsch und Deutschlatein ohne vernünftigen Inhalt; elende Übungsbücher seien noch jetzt an den meisten Gymnasien im Gebrauch nebst Vokabularien, also Worte ohne Inhalt, oder Bücher mit einem unfafsbaren Gewirr von Inhalt, dazu das unaufhörliche, erschlaffende Durchackern zusammenhangloser Sätze, stereotype Abhören von Vokabeln, „Pauken der Formen" — endlich die Krönung dieses ganzen unorganischen Gebäudes: das Schreiben der Extemporalien, der Quittung für das in der Woche Eingedrillte —, das ist es, was Völckers gerechten Zorn erregt. Nur ist es gottlob nicht ganz und nicht überall so schlimm, wie er die Sache darstellt. Nach ihm ist durch diese starre Routine der lat. Unterricht

verpfuscht worden. Heutzutage besorgt das Übungsbuch einen grofsen Teil der Lehrthätigkeit, die Kunst des Lehrers ist nicht mehr nötig. Schriftliche Leistungen werden viel zu früh verlangt, daher die vielen Fehler.

Zur Methode des Elementarunterrichts im Lat. in VI giebt A. Waldeck in Fortsetzung früherer Abhandlungen einen weiteren, das Übungsbuch und die Weckung des Interesses behandelnden Beitrag. Irrig sei die Grundanschauung, dafs das Lat. sich dem Knaben unbewufst gleichsam durch den Köder eines fesselnden Inhalts einschmeicheln liefse; es müsse ernste Arbeit bleiben, um alle Kräfte des Geistes zu entwickeln und zu üben. Wie wenig überhaupt manche Verfasser von Elementarbüchern auf den Inhalt Wert legen, das mag man aus Elsner-Pfeiffers *Elementarbuche* ersehen. Erst auf S. 159 steht ein zusammenhängendes Stück. Für den Schüler ist es aber eine sehr viel ernstere und gewinnreichere Arbeit, wenn er aus zusammenhängendem Lesestoff mit fesselndem Inhalt Latein und an ihm Grammatik induktiv erlernt, als an kaleidoskopisch durcheinander gewürfelten Einzelsätzen über hunderterlei. Wenn man diese immer wieder anpreisen hört, so giebt das wenig Hoffnung, dafs wir in absehbarer Zeit auf allgemeine Anwendung einer verständigen Methode rechnen dürfen. Es giebt nach LL. 28, 100 kein naturwidrigeres Verfahren, als bestimmten Klassen bestimmte Kapitel der Grammatik zuzuweisen. Zu diesem Zwecke lediglich werden Einzelsätze ohne tieferen Inhalt und ohne rechten Zusammenhang den Schülern als Hauptnahrung dargeboten. Es müssen aber schon in VI und V die Hauptsachen der Syntax zum Verständnis und sicheren Können gebracht werden. Bei der Einübung der Deklination lasse man daher die gewöhnlicheren Präpositionen stets mitsagen, bei dem Konjunktiv cum, ut, ne mitüben, vgl. preufs. Lehrpl. S. 19. An zusammenhängender Lektüre mufs der Schüler jede grammatische Thatsache zuerst anschauen lernen, aus ihr das Wesentliche und Wiederkehrende in den Einzelerscheinungen finden, das Gefundene zum Gesetze zusammenfassen. Und mit welchem Eifer beteiligen sich schon Sextaner an diesen Übungen! Das war die gute Methode der älteren Humanisten; unsere neueren sind auf Irrwege und ins dürre Holz, statt in den frischen, grünenden Wald geraten. Waldeck, der einer verständigen Induktion das Wort redet, die Erweckung des Interesses wiederholt fordert, wird folgerichtig das neuhumanistische System der Einzelsätze im Lesebuch verwerfen. — Zum so und so vielten Male wird im Anfangsunterricht wieder einmal das Chorsprechen empfohlen, namentlich auch zur Einübung inhaltsreicher Sätze, Sentenzen und Sprichwörter, und zwar von J. Loos in Msch. 233.

Einer ebenso verdienstlichen wie mühseligen Arbeit hat sich K. Brinker unterzogen, wenn er unter statistischen Feststellungen untersucht, wie weit der Wortschatz in Cäsars b. gall. I—VII und den gelesensten Biographieen des Nepos im lat. Lesebuch der unteren Klassen zu verwerten ist. Jeder denkende Schulmann, der sich vor Augen hält,

dafs der Anfangsunterricht auf die eigentliche Schriftstellerlektüre vorbereiten soll, wird zugeben, dafs unsere Lesebücher für VI und V nur Sprachstoff enthalten dürfen, der den Schriftstellern des Kanons der Gymnasiallektüre entnommen ist. Zum mindesten darf der Wortschatz nicht von dem des Nepos und Cäsar abweichen. Wir haben wiederholt in früheren Jbb. auf diese Notwendigkeit hingewiesen. Recht eindringlich thut es nun Brinker, aber er bereitet auch den Verfassern von Lesebüchern den Boden, indem er mit Ausschlufs der Verba alle übrigen Wörter des Nepos und Cäsar nach der gewöhnlichen grammatischen Anordnung sammelt, die selteneren ausscheidet und Bemerkungen zur Formenlehre (Flexion) hinzufügt. Verfasser von Lesebüchern sollten also mit Dank das hier gebotene Material benutzen; nach früheren Erfahrungen zu schliefsen, ist aber nicht allzusehr darauf zu rechnen.

W. Enoch NJ. II, 426 ff. hat darin nicht mehr recht, dafs die alte Sage, ein notwendiger Lehrgegenstand in VI, in den Mittelpunkt des Lehrplans dieser Klasse zu stellen ist, also auch im Lesebuche Platz finden mufs. Die neuen Lehrpläne haben ihm einen Strich durch die Rechnung gemacht, indem sie in VI im deutsch-geschichtlichen Unterricht Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte vorschreiben.

Manchen für den Elementarunterricht erspriefslichen Fingerzeig giebt G. Wendt ZG. 196 ff. bei Gelegenheit der Besprechung einer Schrift von Schmelzer. Wir erfahren auch von ihm, dafs in Baden die Elementarbücher, die in abgerissenen Sätzen völlig gleichgültigen, oft schlechthin gedankenleeren oder doch der Jugend uninteressanten Lesestoff statt anziehender und zugleich gut lateinischer Stücke bieten, verschwunden sind.

D. Grammatik. Die Vorschriften, welche die Lehrpläne in Preufsen S. 23 über ihre Behandlung geben, sind schon an anderer Stelle berührt worden. Es wird hier noch schärfer als in den Lehrplänen von 1882 betont, dafs Grammatik und die dazu gehörigen Übungen nur noch als Mittel zum Zweck des gründlichen Verständnisses der Schriftsteller zu betrachten seien. Dazu sollen sie eine Vorbereitung sein, aber auch die sprachlich-logische Schulung ist dabei fest im Auge zu behalten. Bei der Wahl der Grammatik ist darauf zu achten, dafs sie in ihrem ganzen Aufbau von der daneben gebrauchten griechischen Grammatik nicht allzu verschieden sei. Letztere Bestimmung ist sehr heilsam, aber noch besser wäre es, wenn auch die französischen, englischen und deutschen Grammatiken mit jenen beiden möglichst parallel gehalten wären. Da ferner die Formenlehre in den gebräuchlichen griechischen Grammatiken auf dem Stammprinzip meistens aufgebaut ist, so folgt aus jener Bestimmung, dafs dasselbe auch für die lat. Grammatik wünschenswert ist. Weiter: „Die Beschwerung des Unterrichts mit besonderen Feinheiten der Aussprache empfiehlt sich nicht.“ Damit wäre der Orthoepie in der Schule der Todesstofs versetzt. Allein die richtige Aussprache, welche bisher in vielen Schulen mit bestem Erfolge und grofsem praktischen

Nutzen für die Prosodik und Metrik geübt wurde, kann damit nicht verboten sein. „Als Ausgangspunkt für den ersten Unterricht in VI empfiehlt sich im allgemeinen nicht die Regel, sondern der von dem Lehrer vorzuübersetzende und von dem Schüler in der Übersetzung zu wiederholende Satz. Erst dann, wenn eine Reihe nach einem bestimmten Gesichtspunkt ausgewählter Sätze eingeübt, die Deklinationsformen daraus erklärt und vergleichend zusammengestellt sind, schliefst sich jedesmal die gedächtnismäfsig einzuprägende Regel an. Der anzueignende Wortschatz ergiebt sich aus dem Gelesenen." Die hier vorgeschriebene induktive Methode ist leider nicht überall geübt worden, ihre Anerkennung mit Freude zu begrüfsen. Dem Lehrer wird die Aufgabe erschwert, aber der Schüler wird zu gröfserer Selbstthätigkeit erzogen. Und das zwecklose Vokabellernen aufser allem Zusammenhang mit der Lektüre wird nun endlich aufhören. In VI und V soll nicht nur Sicherheit in den gebräuchlichsten Formen, sondern auch in den „für das Übersetzen unentbehrlichsten syntaktischen Regeln" erreicht werden. Die auf der Mittelstufe folgende systematische Einübung der weiter (für die Lektüre) notwendigen syntaktischen Gesetze soll in Fortsetzung der bisher geübten Methode eine Reihe Mustersätze aus der Lektüre entnehmen und daraus die Regel entwickeln. Hier wird ein Übungsbuch, im Anschlufs an den betreffenden Prosaiker bearbeitet, verlangt. Auf der oberen Stufe hat der Lehrer die Texte für die schriftlichen Hinübersetzungen zu entwerfen, doch sollen sie, um jedem Übermafs vorzubeugen, einfach und mehr Rückübersetzungen sein.

Alle diese Anordnungen bewegen sich in den Bahnen, welche bisher von den einsichtigsten Pädagogen empfohlen worden sind. Der Gesetzgeber hat es vortrefflich verstanden, unter dem Neuen, was pädagogische Erfahrung und Wissenschaft gefunden, das Beste zu wählen. Einsicht in das Bedürfnis unserer Zeit und Weisheit, dieser Geist beherrscht erfreulicherweise das ganze Werk.

Wir betrachten nun den Inhalt grammatischer Einzelschriften.

K. Stawicki (vgl. Jb. V, IV 20) zeigt NJ. II 351, wie man dem Anfänger den Begriff der Hauptcäsur eines Hexameters klar machen kann. Die Cäsur sei die Pause, das Ausruhen in der Mitte.

Zur schnelleren Erlernung einer fremden Sprache dienen nach den Ausführungen von E. Friedrich in CO. 469 ff. die *dolmetschenden Gleichungen*. Das vom Deutschen Abweichende mufs mit ihm übereinstimmend gemacht werden, z. B. Danubius nicht die Donau, sondern der Donaustrom. Wegen des im Lat. mangelnden Artikels müssen lat. Hauptwörter mit solchen Beiwörtern bekleidet werden, die ihr Geschlecht erkennen lassen, „denn gereimte Genusregeln thun's nicht und das Geschlecht aus dem Gebrauche lernen zu lassen, wie windig steht es damit in unseren Schulklassen!" Also mensa rotunda die runde Tischplatte, der runde Tisch, via lata eine breite Bahn, humus mollita erweichte Erde, fons purus ein reiner Quell, equus celer der schnelle Gaul, meus labor

mein mühsamer Dienst, tuum caput dein Haupt, vultus serenus der heitere Gesichtszug. Daher sind mensa, bellum, fructus wegen des abweichenden Geschlechts unglückliche Paradigmen, dafür nauta, lignum, cantus oder fructus „der Erfolg“. Doch genug. Hier ist ein guter Einfall, aber eine durchaus nicht neue Idee in übermäfsiger und unbesonnener Weise übertrieben. Erstens ist es eine unnötige Erschwerung des Lernens, wenn als erste Bedeutung eine solche zu merken ist, die nicht der etymologischen Grundbedeutung entspricht wie fructus „Erfolg“ statt „Genufs“, avis rara „eine gefiederte Seele, welche selten ist (sic!)“, magnus liber „ein grofser Verband beschriebener Blätter“! Das Miterlernen bekleidender Beiwörter dort, wo eine dolmetschende Geschlechtsausgleichung nicht möglich ist, haben zudem unsere Lehrbücher längst praktisch eingeführt; auch von Friedrich hervorgehobene Kunstgriffe, die deutsche Übersetzung dem lat. Ausdruck möglichst konform zu gestalten, z. B. utor mache Gebrauch von, persuadeo rate mit Erfolg u. a. sind längst bekannt und angewandt. Im ersten Drittel des Elementarbuchs, so verlangt er, soll nur das in beiden Sprachen Übereinstimmende, nichts Abweichendes gelehrt werden. Dieser utopische Vorschlag beweist, dafs Verf., ein Phantast, sich von der Durchführbarkeit der Sache keine rechte Vorstellung gemacht hat.

Zur Syntax gehört, was A. Döhring, *Einige Kapitel deutsch-lat. Schulgrammatik* ausführt. Seine Vorschläge bewegen sich in der von Josupeit und Vogt, s. Jb. I 150 II B. 69 empfohlenen Richtung, welche vom deutschen Sprachgebrauch ausgehen und ihn als Grundlage der lat. Syntax nehmen will, damit letztere der deutschen Grammatik ähnlich gestaltet und auf der Lehre von Satzteilen und Satzarten aufgebaut werde. Diese Vergleichung beider Sprachidiome will auch Döhring. — Es wird dadurch eine andere Anordnung des ganzen grammatischen Stoffes bedingt; aber schon Heil-Schmitt und Wagner-Schmalz haben das neue Prinzip durchgeführt. So schlägt Vf. vor z. B. I. Die Substantivsätze A. Konjunktivsätze ohne Partikel wie „Aristoteles behauptet, ein Dichter Orpheus habe nie gelebt.“ B. Infinitivsätze. C. Sätze mit „dafs“, 1. Objekts-, 2. Subjekts-Sätze. D. Indirekte Fragesätze. E. Subst. Relativsätze. Die dazu nötigen Regeln nehmen nur 4 Seiten ein.

Zu einer auf Grundlage von Cäsar (b. gall. I—VII) und Nepos gewonnenen *lat. Kasussyntax* hat K. Brinker, schon oben genannt, eine sehr fleifsige statistische Sammlung veröffentlicht. Die sehr brauchbare und nützliche Arbeit im Sinne Heynachers giebt eine Übersicht über die beiden Schriftstellern geläufigen Konstruktionen. Das Verlangen, auf sie das Lernpensum der Mittelstufen zu beschränken, ist billig, wenn man nur das Wichtigste herausnimmt, alles Singuläre und Seltene ausscheidet. — Eine Erweiterung dieser zeitgemäfsen Arbeit und Ausdehnung über die ganze Syntax der Schulprosaiker aufser Tacitus bringt Heynacher selbst im Pg. Norden 1892. Wir kommen im nächsten Jahre hierauf zurück.

Schon ganz im Geiste der neuen preufs. Lehrpläne ist gehalten, was

E. Comnick *Zur Behandlung der lat. Syntax auf dem Gymnasium* in sorgfältiger Ausarbeitung vorlegt. Er will die Bedeutung und den Gang eines von der Lektüre ausgehenden Grammatikunterrichts zunächst für die IV des Gymn. im einzelnen darthun. Der Unterricht der ersten Stunde beginnt mit der vita des Miltiades. Durch eine ausführliche Lehrprobe wird das Verfahren geschildert, zuerst wie der Quartaner konstruieren und die Grundregeln der Periode lernt, ohne dafs die Sacherklärung leidet oder eine gute Übersetzung vernachlässigt wird. Im ersten Vierteljahr soll die Mehrzahl der Stunden der Lektüre gewidmet sein, der Rest diene dazu, um am Nepos die Satzlehre durchzunehmen. Später könne man an eine systematische Behandlung der Kasussyntax denken.

Einen interessanten Einblick in russisches Lehrverfahren gewährt die russische Zeitschrift „Gymnasium“. Wir finden daselbst S. 135 ff. 202 ff. eine Abhandlung von P. Pervoos *Über den Unt. in der lat. Gramm.* in der 2. Gymnasialklasse, welche sich mit der Methodik des Sprachunterrichts befafst. Man ersieht daraus, dafs man sich in Rufsland mit ziemlich denselben didaktischen Fragen beschäftigt wie bei uns und sie auf ähnliche Art zu lösen trachtet; in dem Bestreben nach Vereinfachung und Erleichterung des grammatischen Unterrichts ohne Schädigung der klassischen Bildung ist man in Rufsland mit uns einig.

Dörwalds Ausführungen über *Die Stellung der Grammatik im altsprachlichen Unterricht* sagen allerdings nicht viel Neues, aber es sind Wahrheiten, die man immer wieder predigen mufs, damit sie gehört werden. Statt mechanischer Erlernung des Lat. Bethätigung der Denkarbeit schon in den untersten Klassen! An einigen Beispielen wird dies erläutert. Bedenklicher ist aber der folgende Satz: Um der Grammatik die ihr zugewiesene untergeordnete Stellung zu geben, soll in den Lektürestunden der übrigen Klassen jegliche grammatische, stilistische oder sprachliche Erörterung überhaupt unterbleiben, die nicht strenge zur Erschliefsung des Sinnes der Stelle erforderlich ist. Also reinliche Scheidung von Lektüre und Grammatik! — U. E. ist dies in den mittleren Klassen noch nicht, höchstens in den oberen durchführbar. Man beschränke ferner den Kultus der schriftlichen Arbeiten und der Extemporalien! — Nun, nach den neuen Lehrplänen darf man hoffen, dafs dies geschieht.

Während auch Thiele NJ. II 528 glaubt, die Grammatik werde auch fernerhin in Preufsen so betrieben werden können, wie es des deutschen Gymnasiums würdig ist, das keinen dankbareren und wirksameren Unterricht finden kann, als das Lateinische, hält im Gegensatz zu Dörwald der Verf. der mehrfach genannten *Schulbesichtigungsberichte* LL. 101 keine besonderen Grammatikstunden mehr für nötig, damit die Einheitlichkeit des lat. Unterrichts nicht zerrissen werde. Selbst vom Standpunkte der Systematiker aus behauptet er, dafs eine vorwiegend induktive Behandlung der Grammatik bei verkürztem Regelwerke erst die Möglichkeit nützlicher systematischer Behandlung schafft. Das System

wird durch eigene Thätigkeit allmählich erarbeitet, als etwas Fertiges im Buche ist es tot. Wer die ganze Grammatik auswendig weifs, kann doch urteilslos und ungewandt im Aufsuchen von Unterschieden sein. Die Trennung der Grammatik von der Lektüre ist erst am Ende des vorigen Jahrh. aufgekommen und erst im jetzigen Dogma geworden. Die Behandlung neuer grammatischer Thatsachen im Zusammenhange der Lektüre, die Übung erkannter Wahrheiten am Lesestoffe zerreifse und zerpflücke diesen durchaus nicht. So dachten die alten Humanisten.

In denselben LL. 29, 102 ff. betrachtet hiermit in Übereinstimmung aus seinem otium cum dignitate heraus der greise Lattmann die *Kürzung der Grammatik* als ein Ergebnis der Reform des höheren Schulwesens. Man habe seit Jahrzehnten die Grammatik immermehr aus einem Lehrbuche zu einem abgekürzten Lernbuche gemacht. Diese Richtung habe böse Folgen gehabt und den Gegnern Blöfsen zum Angriff gegen das Gymnasium geliefert. Kommt nicht ein neuer Geist zur Herrschaft, der den Weisungen der Lehrpläne in betreff der grammatischen Seite des Unterrichts auch einen festen Halt giebt, so werde es nicht besser werden. Die Grammatik müsse ihre dominierende Stellung aufgeben und von unten auf mit der Lektüre aufs engste verbunden werden, aus ihr durch die induktive Methode erlernt werden. Diesen induktiven Gang soll der Schüler in seiner Grammatik, die nicht zu kurz und für die ganze Lektüre da sein mufs, wiedererkennen. Nur das Bedürfnis der Skripta hat die gekürzten Lerngrammatiken mit der Beschränkung auf die Sprache Ciceros und Cäsars erzeugt. Für Livius, Sallust, Tacitus, Ovid, Vergil, Horaz darf die Grammatik den Schüler nicht im Stich lassen. Nicht die gewöhnlichen Sprachregeln fesseln in unseren Grammatiken, sondern das Hauptinteresse knüpft sich an das Auffällige und Ungewöhnliche. Das Gewöhnliche nimmt man als selbstverständlich hin. Das ist eine durchaus wahre psychologische Thatsache, mit welcher man rechnen mufs. Verf. zeigt, wie die ausführlichere Grammatik auch für die Ausbildung des Lehrers, der auf der Hochschule nur „historische oder sprachvergleichende Grammatik“ höre, von Bedeutung ist, dafs man nicht länger zögern darf, nach den grofsen Ergebnissen der vergleichenden Sprachwissenschaft seit 70 Jahren eine dementsprechende Umgestaltung der Unterrichtsmethode, ein neu konstituierendes Prinzip einzuführen, vgl. L. Erhardt S. 34. Den neuen Ergebnissen der Naturwissenschaft trägt man Rechnung auch im Unterricht, aber den gleich bedeutenden Ergebnissen der Sprachwissenschift verschliefst man im Unterricht die Thür. Die ganze Grammatik ist nach dem Systeme der Wissenschaft aufzubauen, die Methode der Wissenschaft, „die Vergleichung“ der Schulsprachen hineinzuziehen. Von einer Vermehrung der Arbeit ist nicht die Rede, nur soll an Stelle des blofsen Memorierens das „judiziöse Lernen“ treten. Nachdem Verf. noch über die verkehrte Einrichtung der Lese- und Übungsbücher gesprochen und gezeigt hat, wie man ihren Inhalt auf geschichtlicher Grundlage verbessern kann, damit der Schüler lerne, den

Inhalt der Geschichtsschreiber, denn auf diese kommt es hier wesentlich an, allmählich frei zu reproduzieren, schliefst er mit dem Satze: „Alle äufsere Reform wird nichts helfen, wenn wir nicht von der inneren ausgehen.“ Und ein Beitrag zur inneren Reform sollen seine Ausführungen sein. Nur der Wunsch, das Latein nach V zu verlegen, in VI eine neuere Sprache zu beginnen, ist ihm durch die neue Organisation nicht erfüllt worden.

E. **Behandlung der Lektüre im einzelnen.** Wie die Lektüre im allgemeinen zu behandeln ist, haben wir in früheren Abschnitten zu hören Gelegenheit gehabt. Es bleibt nur noch einiges über die Behandlung einzelner Schriften vorzutragen. P. Lange empfiehlt in PW. 111 f. eine Behandlungsweise Cäsars vom deutschen, nicht vom römischen Standpunkte aus; man müsse dem Schüler klar machen, ob Cäsar denn überhaupt, objektiv betrachtet, dem Ariovist gegenüber im Recht oder Unrecht ist, und Cäsar nicht als unfehlbare Autorität ansehen. — R. Thiele entwirft NJ. II 539 eine Skizze, wie er sich eine seinen Anforderungen entsprechende Schulausgabe der philippischen Reden Ciceros in drei Heften denkt, mit Bemerkungen zu diesem Unterrichtsstoffe. — Ein Beitrag zur Behandlung der Vergillektüre, in Form einer Präparations-Skizze gehalten, zugleich Vorbereitung zu einem deutschen Aufsatze in UII, findet sich in Gm. S. 1. Der Verf. A. Ahlheim wählt hierzu Aen. II, 750 — 795. Die Behandlung ist mit Benutzung der Formalstufen (Vorbereitung, Darbietung, Bearbeitung, Verknüpfung, Anwendung) vor allem darauf gerichtet, auch für den einfachen Stoff Interesse zu erwecken, welches man sonst für diesen Schriftsteller bei den Schülern nur zu sehr vermifst. — Dafs die Lyrik des Horaz der rechte Platz sei, das Naturgefühl der Römer im Zeitalter des Niedergangs zur Klarheit zu bringen, beweist Frick LL. 29, 10.

Der Vorbereitung auf die Lektüre wird sehr verschiedener Wert beigelegt. Wir sahen schon oben, wie vorurteilsfrei Pädagogen darüber denken, vgl. S. 37 f. Angemessen erscheint die mafsvolle Bestimmung der neuen preufs. Lehrpläne S. 668: „Die häusliche Vorbereitung auf schwierigere Schriftsteller, besonders bei Beginn der Lektüre wird nur nach vorheriger Anleitung des Lehrers in der Klasse gefordert.“ Das Beste wäre es jedenfalls, wenn die Präparation überhaupt allmählich überflüssig würde. Die Leistungen im schriftlichen Übersetzen nicht präparierter Stellen sind doch schliefslich ausschlaggebend. So denkt auch Th. Becker, s. oben S. 38 und M. Wetzel Gm. 163. Derselbe bemerkt Gm. 272 f. zu H. Eichler, *Zur Bedeutung der Leistungen im extemporierten und im präparierten Herübersetzen* für die Beurteilung der Schüler, dafs er im Einklang mit Rothfuchs, Schiller, Uhlig der übertriebenen Wertschätzung des Präparierens entgegentrete. Stunden für extemporierte Leistungen müfsten da sein, extemporierte Übersetzungen aus der fremden Sprache einen erheblichen Teil der Klassenarbeiten ausmachen, gerade sie würden einer Verderbnis des deutschen Stils entgegenwirken. Auch

das Zensurprädikat sei vorwiegend durch die Leistungen im unpräparierten Herübersetzen zu bestimmen, vgl. Jb. V, IV 26 Schenk und oben S. 37 Sander. Diese Grundsätze finden ihre triftige Begründung in der Ordnung der Reifeprüfung, welche auch jetzt noch S. 12, 7 bestimmt, es sollen den Schülern nicht in der Klasse gelesene Stellen lat. Prosaiker vorgelegt werden. Auch die preufs. Lehrpläne S. 73 fordern, dafs auf das Herübersetzen bei Zeugnissen, Versetzungen und in der Reifeprüfung weit gröfseres Gewicht gelegt werde als bisher. Häufiges Extemporieren von den unteren Klassen an verleidet den Schülern die Benutzung der schädlichen Eselsbrücken, fördert aber die Übersetzungsfertigkeit. Wir können mithin der Meinung Eichlers, dafs zusammenhängende Lektüre Präparation durchaus erfordere, nicht beistimmen, auch nicht das Gewicht auf die präparierte Nachübersetzung des Schülers legen, welches er Gm. 272 verlangt.

Die *Lehrerübersetzung* soll die positive Korrektur der Schülerübersetzung auf allen Stufen des Unterrichts sein, denn wenn irgendwo, so vermag der Lehrer bei der sprachlich-ästhetischen Behandlung der Lektüre vorbildlich zu wirken, so meint R. Schenk LL. 28, 69 ff., der sich wohl bewufst ist, wie schwere Anforderungen damit an den Lehrer gestellt werden. Er bezeichnet die didaktische Geltung der Lehrerübersetzung auf den unteren Stufen als eine dogmatische, d. i. einfach verpflichtende; ist sie sorgfältig vorbereitet, so kann der Lehrer auch das von den Schülern Beigebrachte daran messen; auf den höheren Stufen kommt ihr nur noch eine aushelfende und zusammenfassende Bedeutung zu. Die beigefügte Probe einer solchen Musterübersetzung von Cäsar b. g. VII, 20 ff. mufs als aufserordentlich schön bezeichnet werden. Ob aber die Schüler ein so vollendetes Vorbild werden reproduzieren können? Wir bezweifeln es.

Hierhin gehört auch eine praktische Demonstration von G. Jančeveckij im russ. „Gymnasium" S. 20 ff., eine Belehrung darüber, wie längere lat. Perioden entwirrt und im Russischen in mehrere selbständige Sätze aufgelöst werden müssen. In derselben Zeitschrift S. 44 ff. finden wir einen Aufsatz von K. Brodskij, *Zur Frage über die Übersetzungen aus den alten Sprachen*, ein Bericht über die Stellung, welche Rufsland, Frankreich und Österreich zu dieser Frage eingenommen haben.

In betreff der Privatlektüre bestimmen die pr. Lehrpläne S. 66: sie soll auf den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit sein Sie ist zwar planmäfsig zu leiten, indessen dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde. Die Erziehung zu freier selbständiger Thätigkeit ist vor allem im Auge zu behalten. — Damit werden die weitaus höheren Anforderungen von R. Schenk, *Das Bildungsziel des Gymn. und die Privatlektüre* ZG. 264 ff. zurückgewiesen. Er verlangt aus ähnlichem Grunde, und damit das Gymn. wieder gymnasialer werde, umfangreichere Lektüre, da aber die Grammatik ihre gesonderten Stunden behalten

müsse, und in der Klasse nicht mehr, als jetzt üblich, gelesen werden könne, so müsse zur Abrundung und Vervollständigung ein bestimmtes Mafs Privatlektüre von Obertertia an eintreten. Der Schüler müsse Nepos, Caesar b. gall. und b. civ., Sallust, 9 Reden Ciceros, Cato, de off., de oratore, Liv. 1, 7--9. 21, 22, Tac. Ann. 1—6, Germania ganz gelesen haben, möglichst auch mit Curtius, Tibull, Cic. Briefen bekannt werden, und zwar solle er Nepos, Ovid, Cäsar in II und I recht eingehend häuslich nachlesen; die Metam. in OII, Fasten und Tristien in I; auch Vergil Aen. müsse ihm ganz bekannt sein nebst Hor. Epist. lib. I und Sat. Bei richtiger Verteilung der Privatlektüre lasse sich dies Ziel auch erreichen, zumal wenn die Unterrichtsverwaltung einen Tag der Woche oder zwei im Monat dafür freigebe. Diese Lektüre müsse genau kontrolliert werden, namentlich durch regelmäfsiges Erzählen des Inhalts. Aber Privatlektüre sei notwendig um der Ziele des altsprachlichen Unterrichts willen im besonderen und um der humanistischen Bildung willen überhaupt.

Über die Anschauungsmittel des klassischen Unterrichts sprach auf der Münch. Phil.-Versammlung am 21. Mai Prof. Engelmann-Berlin. Er teilte diese in solche für den Lehrer und solche für den Schüler ein, besprach eine gröfsere Anzahl derselben, von denen Proben zur Ansicht ausgestellt worden waren. Es sprachen zu der Sache noch Baumeister, Schmalz, Lohr, der die Geringfügigkeit der vorhandenen Mittel beklagt und besonders Modelle verlangt, wie das römische Haus und das römische Lager, Wecklein und Richter über die Art der Behandlung, Zipperer, Bökel, der gleichfalls Modelle wünscht, worauf ein Antrag Lohr angenommen wurde, dafs ausreichende Mittel zur Beschaffung der durchaus notwendigen Modelle und Bilder seitens der Behörden bereitzustellen seien. Was wir im sprachlich-historischen Unterrichte veranschaulichen sollen und wie dies in erspriefslicher Weise geschehen kann, darüber giebt Lohr in Gm. 813 ff. 853 ff. Auskunft. Der Lehrer hat zunächst durch einfache Zeichnungen an der Wandtafel den mündlichen Vortrag zu unterstützen. In den Klassen hängen für die einzelnen passende Bilder. Bei der Lektüre sind die Schüler durch Zeichnungen über den Ort der Handlung zu orientieren, zweitens die Realien zu veranschaulichen. Welche Altertümer dahin gehören und wo sich Gelegenheit zu ihrer Illustration findet, wird nachgewiesen. Ein besonderer Kunstunterricht, wie ihn Guhrauer verlangt, empfiehlt sich nicht. Steht aber das Bild zur gelesenen Stelle zur Verfügung, so ist das viel wirksamer und eine kräftige Stütze für das Gedächtnis. Zum Schlusse spricht Lohr über die Methode der Veranschaulichung bei der Lektüre der Klassiker, des Nepos (Skizzen von Marathon, Salamis, den Thermopylen an der Tafel!), Cäsar (Schlachtenpläne, römisches Lager) u. s. w.

In Msch. 243 ff. befürwortet A. Th. Christ die Anlegung kleiner archäologischer Sammlungen an den einzelnen Gymnasien. Auch Thiele NJ. II 539 ist dieser Ansicht — wenn nur ausreichende Geldmittel flüssig

gemacht würden. Dafür müssen eben die Behörden, welche (vgl. pr. Lehrpl. 25) eine Verwertung der Anschauungsmittel nicht genug empfehlen können, auch Sorge tragen. Sed hic haeret aqua. — W. Bauder in PW. 69 richtet den Wunsch an die Herausgeber von Schulbüchern, dafs sie fortan mehr Situations- und Schlachtenkarten, Abbildungen von Waffen und Gerätschaften, hervorragenden Gebäuden u. a. in Gestalt von angehefteten Anhängen bringen. Doch werden dadurch die Ausgaben verteuert, falls sie nicht allgemein gebraucht werden.

Ciceros Verrina IV ist, wie auch Lohr anerkennt, wie kein anderes Litteraturwerk geeignet, zur Grundlage einer Übersicht über die griech. Plastik zu dienen. Dazu verhilft F. Benders Klassische Bildermappe, Abbildungen künstlerischer Werke zur Erläuterung der Schulschriftsteller, Heft III, IV. Die Kunstblätter folgen zunächst dem Gedankengange der cic. Rede, dann folgen Zugaben. Diese Kunstmappe erschliefst also das tiefere Verständnis unserer Klassiker und bildet den ästhetischen Sinn unserer Jugend überhaupt. Wir erkennen das Bedürfnis an, glauben auch, dafs der hier betretene Weg zu dem gewünschten Ziele führt, über welches sich der Herausg. in der Einleitung mit feinem Verständnis eingehend äufsert.

F. **Schriftliche Übungen** (Skripta). „Der lat. Aufsatz ist gefallen und wir weinen ihm keine Thräne nach“ — solche und ähnliche Worte konnte man im Berichtsjahre vielfach lesen und hören. Aber wenn auch nicht einen *λόγος ἐπιτάφιος*, so doch eine Ehrenrettung in aller Form schickt ihm Dir. H. Kretschmann in einer Pg.-Abhandlung nach. Ihn, quem rodunt omnes, hat man zu den Toten geworfen; iacet ingens litore truncus — aber wer hat ihn niedergeworfen? Die Sünden derer, welche ihn zu pflegen berufen waren, der verkehrte Betrieb. Er ist gestürzt durch sein Zerrbild, gegen das allein der jetzt siegreiche Kampf sich richtete. Er war nach des Verf. Erfahrung ein vorzügliches Mittel der geistigen Zucht, er nötigte zu logischer Geschlossenheit und Bindung der Rede gegenüber dem losen *ἀσύνδετον* des deutschen Ausdrucks, ertötete gedankenlose Phrase, entwickelte die Fähigkeit, mit historischem Wissen zu operieren und historische Kritik zu üben. Als historische Zeugnisse dafür, dem Gefallenen ein Ehrendenkmal, den wackeren Mitkämpfern eine Erinnerung, den künftigen Geschlechtern ein Mirakel, veröffentlicht er 19 Musteraufsätze, die allerdings den Beweis für seine Behauptungen liefern, Idealbilder, wie sie nur in den esoterischen Kreisen bekannt waren. — Auch M. Schneidewin beleuchtet das Für und Wider, weshalb der lat. Aufsatz gefallen; er tadelt namentlich den Anschlufs an die Lektüre, der dasjenige Mafs von Freiheit empfindlich geschädigt hat, ohne welches er seinen Wert verlieren mufste.

Was soll nun an die Stelle des lat. Aufsatzes treten? Die pr. Lehrpläne S. 21 verlangen gelegentliche lat. Inhaltsangaben lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen, in OII und I alle 14 Tage eine Übersetzung ins Lat. im Anschlufs an Gelesenes abwechselnd als Klassen- und als

Hausarbeit, daneben alle 6 Wochen eine Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit, für die Reifeprüfung eine Übersetzung in das Lat., das Skriptum. J. Pirig beantwortet Gm. 157 jene Frage dahin, es müfsten mündliche und schriftliche freie Übungen, unmittelbar in den Dienst der Lektüre gestellt, an die Stelle treten, und führt einige Beispiele dafür an, welche ihrer Natur nach mehr sind als Referate. Ein anderer meint in PW. 126 (1892): damit man nicht gleich alles beseitige, was an den lat. Aufsatz erinnere, belasse man die Belehrung über die Übergangsformen, die das Verständnis des Zusammenhangs erleichtern und Anhalt für das Übersetzen gröfserer Abschnitte wie in Cic. Pompeiana geben. Übungen zum freien Gebrauch der Sprache, wie Zusammenfassungen des Gelesenen, dispositive Übersichten sind nicht zu entbehren. Auf Gliederung und Aufbau kann nicht genug hingewiesen werden. Auch fleifsige Sprechübungen über das Gelesene sind nach wie vor nicht auszuschliefsen. Wenn Verf. aber Übersetzung deutscher Originaltexte z. B. aus Schillers prosaischen Schriften empfiehlt, so ist das jetzt noch mehr als früher abenteuerlich. Wie soll das heutzutage blofs möglich sein?

In unserer schon im vorigen Jb. ausgesprochenen Überzeugung, dafs die Forderung des lat. Skriptums nicht aufrechtzuerhalten ist, sind wir bisher nicht erschüttert, im Gegenteil durch triftige Erwägungen anderer Schulmänner bestärkt worden. Wird es nämlich beibehalten, so wird die Fertigkeit in der Grammatik und Stilistik nach wie vor anzustrebendes, und die Hauptsache, den rechten Betrieb der Lektüre, störendes und verkümmerndes Ziel bleiben, während jene doch nur Mittel zum Zwecke sein soll. Statt häufigerer Extemporalia und Exercitia und seltenerer Herübersetzungen hätte das Verhältnis in den Lehrplänen also gerade umgekehrt und eine Übersetzung aus dem Lat. in der schriftlichen Reifeprüfung verlangt werden müssen. So ungefähr denkt auch M. Wetzel Gm. 162 f., ferner der Verf. des *Schulbesichtigungs-Berichts* LL. 18, 97 ff.: Der lat. Stil mufs aus der Reifeprüfung und damit aus der Prima schwinden und in OII abgeschlossen werden. Erst dann kann der grammatische Unterricht mit seinen schriftlichen Übungen in den Dienst der Lektüre treten; die Lektüre könnte auf der obersten Stufe extensiv und intensiv wirkungsvoller betrieben werden. Selbst die Bestimmung, dafs die Reife eines Schülers für die Versetzung nicht durch das Skriptum entschieden werden darf, wird allein nicht genügen, den herkömmlichen Schlendrian zu beseitigen, der nun einmal das Skriptum für besonders geistschärfend ansieht (104). Ja, wie wir schon oben erwähnten, die lat. Schreibübung wird gerade nach und trotz den neuen Lehrplänen noch intensiver betrieben werden müssen als bisher, ungeachtet dessen, dafs nur eine Wochenstunde für sie verwandt werden soll. Die Lehrer, welche doch ihren Schülern die mündliche Prüfung gern ersparen möchten, müssen eine besondere Arbeit auf die schriftliche Leistung verwenden, und die Zeche bezahlt natürlich die Lektüre, bei der

der Inhalt so noch mehr als früher verkümmert. „Überhaupt sollte die Schulbehörde nach den Erfahrungen mit den Lehrplänen von 1882 wissen, was solche Anordnungen bedeuten, wenn ihnen nicht durch die innere Organisation die Ausführung gesichert wird. Diese halbe Mafsregel wird indessen das Schicksal aller Halbheiten haben; sie wird niemanden befriedigen und nach wenigen Jahren wird sich herausstellen, dafs dabei wenig gewonnen, aber viel verloren ist. Allen Anzeichen nach wird dann mit dem lat. Stil noch gründlicher aufgeräumt werden, und was schlimmer ist, die der Schule so nötige Ruhe und Kontinuität der Entwickelung wird nicht eintreten“ (LL. 30, 4 f.). Es scheint uns nun allerdings, als ob gerade aus Rücksichten für eine allmähliche Entwickelung in der Bahn des Fortschrittes die Behörde jene halbe Mafsregel getroffen hat, um nicht einen zu grofsen Sprung zu thun. Aber hier war das Ganze besser als das Halbe. Wir fürchten, wie der alte Lehrplan zehn Jahre bestand, so wird die Bestimmung des Skriptums im neuen nur fünf Jahre bestehen, um dann als eine undurchführbare in dieselbe Versenkung zu verschwinden, wohin der lat. Aufsatz gefallen ist.

Von der „Inkonsequenz“ der getroffenen Mafsregel ist vielfach die Rede. Ebensowenig, wie es der lat. Aufsatz war, ist das lat. Skriptum eine Lebensfrage für das Gymnasium. Völcker Pg. Schönebeck S. 59 ff. tritt energisch für die Beseitigung desselben, ja für Abschaffung aller lat. Klassenarbeiten ein. Auch aus rein pädagogischen Gründen sei diese Hinübersetzungsarbeit zu verwerfen. Dagegen sei das Herübersetzen wirklich organisches Arbeiten und von mindestens ebenso grofsem Gewinn als jene. Ist das Skriptum beseitigt, so wird alsbald anstatt des wahrhaft banausischen Betriebs ein pädagogisches Verfahren eintreten, Schüler und Lehrer werden von einem erdrückenden Alp befreit sein. Ähnlich denkt ein Philolog in den Reichslanden *Ein Wort zur Schulreform*. Der Kaiser habe in der Eröffnungsrede zur Dezemberkonferenz Verminderung des Lernstoffes und den Wegfall der grammatischen Produktionen verlangt. Aber die Konferenz habe mit 19 gegen 19 Stimmen an der Übersetzung ins Lat. festgehalten. „Da wird also alles beim alten bleiben. Der lat. Aufsatz war sogar das kleinere Übel. Die stärkere Betonung des Lesens der Schriftsteller wird nur auf dem Papier stehen.“ Verf., seit vielen Jahren im Amte, hat ein offenes Auge für das, was uns wirklich not thut. Er nennt die Übersetzung ins Lat. eine „Zeitwidrigkeit“. Auch Rothfuchs sprach schon einmal von der „antimodernen“ Weise des Lat. Die Behauptung, dafs das Hinübersetzen zu einem gründlichen Verständnis der Schriftsteller erforderlich sei, hat die Erfahrung in den Reichslanden widerlegt. Und „soweit ich die Schulen kenne, begeistert sich kein Schüler mehr für einen guten lat. Stil“. Verf. ist durchaus kein Gegner des humanistischen Gymnasiums. Er erkennt die hohe Bedeutung der lat. Grammatik voll an. Aber er glaubt, sieben Jahre grammatischen Betriebs genügen. Der Gewinn der geistigen Arbeit beim Herübersetzen sei gröfser als beim Lateinschreiben, weil eine doppelte Geistesthätigkeit, die

„suchende“ und die „gestaltende“ dabei erforderlich wird. Auch er ist überzeugt, die Bestimmungen über Vereinfachung und Ermäfsigung des grammatischen Unterrichts und der gröfseren Betonung der Lektüre würden nichts helfen, solange nicht in ganz bestimmter Weise die Forderungen der Schule verringert werden. H. Schiller ZG. 559 stimmt dem bei; es sei ein Vorurteil, dafs das lat. Skriptum irgend welchen Nutzen bringe, der im Verhältnis stände zu dem Aufwande von Zeit und Kraft. Die Übung des Herübersetzens verlange freilich vom Lehrer mehr als das Hinübersetzen, dessen starr gewordenen Mechanismus auch der ungeschickte Lehrer zu handhaben vermöge. Gegen diese Auslassung Schillers richtete O. Kübler, *Das lat. Skriptum in der Reifeprüfung* kräftigen Widerspruch. Die Stimme aus den Reichslanden hatte geäufsert, die Dressurmethode und das Phrasenlernen sei beim lat. Skriptum schlimmer als beim lat. Aufsatz. Nach Küblers Meinung ist aber das Skriptum als das einzige Mittel uns geblieben, um die lat. Sprachkenntnisse durch eine schriftliche Arbeit zu prüfen; eine Übersetzung ins Deutsche zu einer schriftlichen Prüfungsleistung machen, heifst das Ziel des lat. Unterrichts in einer Stilleistung suchen, die aufserhalb des Lat. liegt. Die Bedeutung grammatischer Kenntnisse werde vergeblich betont, wenn man die Aneignung und Erhaltung derselben durch die Aufhebung der letzten schriftlichen Leistung in der Maturitätsprüfung einer wesentlichen Stütze beraubt. Dafs das Übersetzen ins Lat. besonders vorteilhaft wirkt, betonen auch andere, so Pirig Gm. 161: es kommt dem Verständnis der Schriftsteller zu gute, wenn der Schüler durch jenes zur scharfen Auffassung der Unterschiede des deutschen und lat. Idioms angehalten wird; Ziegler ist der gleichen Ansicht, endlich verdient auch die ernste Mahnung F. Müllers in BphW. 1892, 287 nachgelesen zu werden. Schiller betont demgegenüber ZG. 1892, 43, dafs die Schreibarbeit mit dem Eintritt in die Prima ihren Zweck erfüllt haben mufs, in dieser Klasse aber nur die Lektüre wertlos mache; der Primanerunterricht müsse in vollem Umfang antiker Kulturgeschichtsunterricht werden und darum dürfe man der Lektüre — nach ihrer Beschränkung jetzt um so weniger — auch nicht eine Stunde entziehen. Bald werde auch der begeistertste Philologe sich jener Notwendigkeit nicht verschliefsen können. Schon Reisig habe erklärt, das Übersetzen aus der Muttersprache tauge nicht für die oberen Klassen. — In Österreich hat man gerade die nachteiligen Erfahrungen der Stilübungen in Prima schon durchgemacht, die wir jetzt unbelehrt noch einmal machen müssen. Hier war eine Stunde dafür in den oberen Klassen bewilligt und abwechselnd alle 14 Tage eine Haus- und eine Schularbeit angesetzt. Die Folge war Verkümmerung der Lektüre in solchem Mafse, dafs im Abgeordnetenhause Beschwerden erhoben wurden. In diesen Tagen ist nun die Hausarbeit gänzlich untersagt und die Zahl der Schularbeiten auf vier im Semester eingeschränkt worden. Was sollen die noch nützen? Unsere Lehrerwelt macht sich sicherlich darüber keine Illusionen. Wir wollen lieber das eine voll und ganz thun

und das andere lassen, als das eine thun und das andere nicht lassen. Dennoch sei mit dem Skriptum ein ernster und redlicher Versuch gemacht! Man wird dann sehen, wie weit man damit kommt.

So fordern denn auch selbst Pirig, ferner Richter und Prof. Friedrich eine schriftliche Übersetzung aus dem Lat. in der Reifeprüfung. Friedrich, ein hessischer Landtagsabgeordneter, erklärte in der Sitzung vom 18. Februar, die Gymnasien würden mit der Zeit dahin gedrängt werden, dafs nicht mehr der frühere Wert auf das lat. Skriptum gelegt werde. Es komme doch wesentlich darauf an, sich in die Sprache, in die Schriftsteller hineingelebt, sie nach jeder Richtung hin verstanden zu haben und davon Zeugnis abzulegen, nicht aber in diesen Sprachen zu produzieren. Nur wenn die lähmende Rücksicht auf das Skriptum fortfalle, sei es möglich, den Schriftsteller in der Weise zu behandeln, wie es im Interesse gerade des deutschen sprachlichen Unterrichts liege. Dafs obligatorische Herübersetzungen einem guten deutschen Stile nützen, wird auch hier anerkannt. Ebenso wird in BhS. S. 9 von einem praktischen Schulmanne betont, es werde fast allgemein als ein Widerspruch bezeichnet, dafs das lat. Skriptum nicht beseitigt sei. Und doch sei es sonnenklar, dafs in der Notwendigkeit, auf einen guten Ausfall dieses Skriptums von unten herauf hinzuarbeiten, nach wie vor eine Quelle des überwiegend grammatischen Betriebes geöffnet sein werde. Die Tage des Skriptums seien gezählt.

Doch wir wollen die Stimmen nicht weiter häufen, welche dem Skriptum das Todesurteil sprechen. Nur vereinzelte Männer halten es für lebenskräftig.

Damit ist aber nicht gesagt, dafs das Lateinschreiben nun auch in den unteren und mittleren Klassen aufhören müfste. Im Gegenteil hier würde u. E. die Beschäftigung mit dem Lat. sehr an Wert verlieren, wenn man auf eine selbstthätige Anwendung des Gelernten und Gelesenen verzichtete. Dazu bedarf es aber kaum der Übungsbücher, vgl. Wendt ZG. 197 f. Darin stimmt auch Chr. Muff ZG. 682 mit uns überein, dafs ein bescheidenes Mafs von Übersetzungen in die fremde Sprache beibehalten werden mufs. In dieser Überzeugung kann uns auch nicht die lehr- und gehaltreiche Schrift des bayerischen Prof. Chr. Wirth, *36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen* erschüttern. Sie beweist mit einigen guten Gründen nur so viel, dafs der lat. Stil als Zielleistung nicht bleiben kann, wenn man die eigentliche Aufgabe der oberen Klassen erfüllen will.

In Baden ist man bereits 1869 dazu übergegangen, in der Reifeprüfung neben einem Skriptum eine schriftliche Übersetzung einer noch nicht gelesenen lat. Stelle einzuführen — laut Verordnung vom 30. Mai werden dafür 2 Stunden gewährt. J. H. Schmalz spricht SwS. 25 ff. von dem klaren Verständnis, welches diese Bestimmung im Hinblick auf die Aufgaben unserer Zeit verrate. Unter Beschränkung der lat. Extemporalia, wofür auch Dörwald NJ. II, 12 eintritt, müfsten diese Arbeiten

schon in früheren Klassen regelmäfsig geübt und vom Lehrer korrigiert werden. Und das sei auch ein deutscher Sprachunterricht; viel könne dadurch für einen guten deutschen Stil geschehen. — Bezüglich des Korrektums der schriftlichen Arbeiten verlangt Mahn NJ. Heft 11, dafs zwischen der Rückgabe der Hefte und der neuen Arbeit nur der kürzeste Zeitraum liege; das Korrektum sei ev. auch ohne neue Arbeit am nächsten Tage dem Lehrer zu überreichen. C. Tumlirz stellt einen Arbeitskalender für den gramm.-stilistischen Unterricht der lat. Sprache in einer Quarta mit Rücksicht auf die schriftlichen Arbeiten für österreichische Verhältnisse auf.

Zum Schlusse sei noch auf die interessante Arbeit von O. Storch, *Aus der Praxis der Germanismen im Schülerlatein* hingewiesen. Wenngleich diese nach syntaktischen Kategorieen veranstaltete Sammlung in der Praxis vorgekommener Germanismen im Hinblick auf die Prüfungsordnung von 1882 gemacht ist, welche verlangte, dafs die schriftlichen Prüfungsarbeiten von Germanismen im wesentlichen frei sein müfsten — die neue Ordnung S. 4 verlangt nur das Freisein von Fehlern, die eine grobe grammatische Unsicherheit verraten: so ist sie doch auch jetzt noch von Nutzen als ein Mittel zur Verhütung der darin besprochenen Fehler.

II. Schulgrammatiken.

Die preufs. Unterrichtsverwaltung will den Zeitpunkt einer Änderung der Lehr-, Lese- und Übungsbücher so weit hinausschieben, dafs eine ausgiebige Zeit bleibt, um auf Grund der praktischen Erfahrungen neue Lehrbücher, wie sie der neuen Ordnung der Lehrpläne entsprechen, herzustellen. Damit aber dadurch nicht einer ungesunden Produktion auf diesem Gebiete Vorschub geleistet wird, hält sie es für ihre Pflicht, schon jetzt auszusprechen, dafs sie entschlossen ist, im Interesse des Publikums den anerkannten Missständen bezüglich der zu grofsen Zahl der Schulbücher und Hilfsmittel und der einander vielfach ausschliefsenden neuen Auflagen derselben zu steuern (Lehrpl. S. 76, 16).

Das ist eine sehr erfreuliche Anordnung. Wir haben seit Jahren an dieser Stelle gegen die Überproduktion auf diesem Gebiete Protest erhoben und über den Unfug der jährlich wechselnden neuen Auflagen Klage geführt. Auch andere einsichtige Männer, wie Franz Müller in der BphW., haben dies Unwesen wiederholt scharf verurteilt, vgl. noch Müllers jüngste Auslassung in BphW. 253 (1892). Trotz jener Verordnung, die indes nicht so zu verstehen ist, dafs hinfort das Schulbücherwesen in Preufsen verstaatlicht werden soll, haben doch schon verschiedene Verleger ihre Schulbücher damit zu empfehlen geglaubt, dafs sie bereits den neuen Lehrplanbestimmungen völlig entsprächen. Wir werden daher diesen Mafsstab in der hier folgenden Beurteilung anlegen.

Für eine Schulgrammatik ist fortan erstes Erfordernis, dafs sie in ihrem ganzen Aufbau von der daneben gebrauchten griechischen Grammatik nicht allzu verschieden sei (Lehrpl. 23). Die gebräuchlichsten griechischen Grammatiken aber haben, wie die von Curtius- v. Hartel, durch Heranziehung sprachwissenschaftlicher oder sprachvergleichender Thatsachen in schulmäfsigen Grenzen sowohl in Formenlehre wie Syntax das Interesse der Lernenden durch eine gewisse Einsicht in den Sprachbau gesteigert, der von uns oft genug empfohlenen psychologischen Auffassung der Spracherscheinungen Raum gegönnt, kurz, der Grammatik einen wissenschaftlichen Charakter in mafsvoller Weise zu wahren gewufst. Ähnliches wird man also auch für die lat. Schulgrammatik verlangen. Sie ist ferner berufen, in erster Reihe der Lektüre, also der Lektüre aller Schulschriftsteller, nicht blofs der des Cicero und Cäsar, zu dienen, um so mehr als Cicero zu Gunsten anderer Lektüre im neuen Lehrplane zurücktritt; sie mufs ferner dem Schüler die nötige Anleitung zum Hinübersetzen geben; sie soll ihm Gelegenheit zu spontaner Thätigkeit bieten, vom Deutschen ausgehen und auf das Deutsche und andere Schulsprachen gelegentlich Rücksicht nehmen. Übertriebene Kürze ist vom Übel, vgl. das oben S. 45 Gesagte, der Ausdruck sei klar, fafslich und bestimmt; ein fettgedrucktes Musterbeispiel gehe der Regel voran, weitere folgen ihr. Endlich soll sie nach ihrer ganzen systematischen Anordnung und Fassung eine Schule der Logik sein. Das sind die Kardinaltugenden einer Schulgrammatik auch nach den neuen Lehrplänen.

Alle diese Tugenden zu bewähren, ist schwer; sie vollkommen zu erfüllen, gelingt in den seltensten Fällen. Trotzdem hört die Lust nicht auf, neue Grammatiken zu schreiben Ein jeder Verfasser glaubt seine Vorgänger in diesem oder jenem Punkte zu überflügeln.

Zwei neue Schulgrammatiken nehmen zuerst das Interesse in Anspruch, eine von G. Landgraf, die andere von A. Waldeck. Landgrafs *Lat. Schulgrammatik* genügt im wesentlichen den oben gestellten Anforderungen. Für ihre Tüchtigkeit bürgt der Name des Verf., welcher mit den Bedürfnissen der Schule ebenso vertraut wie in der lat. Sprachwissenschaft, um die er durch zahlreiche gediegene Arbeiten sich verdient gemacht hat, wohlbewandert ist. An Übersichtlichkeit, Klarheit, sorgfältiger und weiser Auswahl des Stoffes steht sie keiner anderen Grammatik nach; glänzende Ausstattung, wohlthuender grofser Druck, in die Augen springende, treffliche Gruppierung und häufige Anwendung tabellarischer Form sind typographische Vorzüge, die man mit Vergnügen wahrnimmt. Die ganze Anlage und Einrichtung ist eine durch und durch praktische. Von der Vereinfachung und Verringerung des Stoffes mag die Zahl der Seiten Zeugnis geben: die Formenlehre nimmt 82, die Syntax 87 (in Summa 169 S.) weitesten Druckes ein, dazu kommen 50 Seiten grammatisch-stilistische Eigentümlichkeiten, tabellarisch in vier Kolumnen nach Klassenpensen geordnet; dieser Teil ist aber auch gesondert zu haben. Dieser letztere Teil entlastet die Grammatik von allem, was nicht streng

in sie hineingehört, ist aber wiederum so vollständig und mit solchem Geschick angelegt, dafs das Buch trotz seines geringen Umfangs für jedes Gymnasium völlig ausreichendes, die gesamte Klassenlektüre und alle wichtigeren Spracherscheinungen voll ausnutzendes und erläuterndes Material bietet. Überall merkt und spürt man die Vertrautheit des Verf. mit den Lehren der Wissenschaft; die Art, wie er sie dem Schüler mundgerecht macht, ihm immer nur verdauliche Kost reicht, von jeglicher Überladung ihn fern hält, verdient Anerkennung. Nur einige Beispiele: die Einreihung des Subst. auf o unter die Feminina, die Behandlung der Genusregeln, die Wahl des Part. perf. statt des Supinums als Stammform, die ganze Behandlung des Abl. comp. und der Lehre vom Infinitiv und den Participialkonstruktionen, die Auffassung des Part. fut. pass., Aufdeckung des Übergangs zur Hypotaxis, die Behandlung von cum, der Formen potui und amavi, die Verabschiedung des Bindevokals, die mafsvolle Anwendung des Satzes vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora, die Erledigung der ganzen Tempuslehre auf 6 Seiten, die Darstellung der Lehre vom Satzbau und der Wortstellung auf 5 Seiten — alle diese Punkte sind Muster einer lebensvollen Durchdringung von Wissenschaft und Schulpraxis. Die dem Buche beigegebenen sehr reichhaltigen Litteraturnachweise und Bemerkungen, ein glänzendes Zeugnis für des Verf. Belesenheit und Sorgfalt, sind für den Lehrer zugleich ein ganzer Thesaurus sprachwissenschaftlicher Forschungsergebnisse und Quellenstudien, und aus diesem Grunde schon wertvoll. — Diese zunächst für Bayern zum Ersatze des alten Englmann bestimmte Schulgrammatik verdient auch in aufserbayrischen Schulen Eingang zu finden. Soweit wir die Kritik übersehen, wird sie einstimmig gelobt, vgl. aufser Ziemer, Anz. in Gm. 417 noch die von Golling in ZöG. 1078, Stegmann, WfklPh. 772, Dettweiler, BphW. 1049, Schirmer, NphR. 43, Zucker, BbG. 114.

Während Landgrafs Grundsätze von der Mehrzahl der Fachgenossen gebilligt werden dürften, wird das kaum der Fall sein bei A. Waldecks *Lat. Schulgrammatik* und seiner daneben erschienenen, doppelt so starken *Praktischen Anleitung zum Unterricht in der lat. Gramm.*, welche die Motive Waldecks sowie nach allgemeinen Betrachtungen über Grundlage, Zweck, Inhalt und Form der lat. Gramm. und ihrer Regeln eine genaue, durch alle Teile durchgeführte praktisch-methodische Anweisung enthält. Doch fordert dieser Teil vielfach zum Widerspruch heraus. Verfassers Zweck ist es mit einem Worte, eine Lerngrammatik herzustellen, ohne das mechanische Gedächtnis zu überlasten, doch in einer Form, die eine denkende Auffassung erleichtert. Daher äufserste Kürze und Übersichtlichkeit. Die Formenlehre schmilzt so zusammen, dafs ihr 34, die Syntax, dafs ihr 90 Seiten genügen. Der innere Grund der Erscheinungen ist thunlichst angegeben. Überall dient die Muttersprache als Grundlage; alles Sprachwissenschaftliche wird abgewiesen. Kurz diese Grammatik mit ihrer einseitigen Hervorkehrung des mnemo-

nistischen Prinzips, dessen Absolutismus nur durch die stete Rücksichtnahme auf den deutschen Sprachgebrauch gemildert wird, wird zweifellos Freunde und Anhänger finden, besonders in dem Lager derer, welche wollen, dafs der Schüler seine Grammatik am Schnürchen hersagen kann. — Aber eine Kürze, die so weit geht, dafs das Verzeichnis der Verba gänzlich fehlt, die ganze Lehre vom Verbum sich auf tabellarische Aufführung der regelmäfsigen Konjugation beschränkt, dafs Participialkonstruktionen und Abl. abs. fehlen — eine derartige Entlastung ist vom Übel. Mehr Anerkennung wird die praktische Verkürzung der Satzlehre finden. Die Einteilung der Sätze nach den Kategorieen des Urteils, des Begehrens und der Frage ist durchaus zweckmäfsig, ebenso die Einteilung der adverbialen Nebensätze. Hier ist der Versuch, die Grammatik zu einer Schule des Denkens, der Logik zu machen, gelungen. Die Einreihung der innerlich abhängigen Urteils-, Begehrungs- und Fragesätze vollzieht sich auf der so geschaffenen logischen Grundlage zwanglos und geschickt, und in diesem Teile können wir eine glückliche Vereinigung des mnemonistischen Prinzips mit dem rationellen erkennen. Besonders dient die mit Entschiedenheit aufgestellte und mit Konsequenz durchgeführte zusammenfassende Kategorie der innerlich abhängigen Sätze (S. 83 u. ö.), welche nicht nur den Hauptunterschied des deutschen und lat. Modusgebrauchs, sondern auch den Kern der Lehre vom Acc. c. inf., vom finalen ut und faktischen quod klar erkennen läfst, aufserordentlich zur Vereinfachung und schärferen Erfassung eines wichtigen Teiles der Syntax. — Die Ablehnung aller sprachwissenschaftlichen Belehrung rächt sich mitunter bitter. So zwingt sie den Verf., der ausdrücklich betont, nichts wissenschaftlich Unrichtiges dürfe gelehrt werden, zu einer falschen Lautregel über potui, potens und unrichtiger Behandlung des Abl. comp. Gegen den stilistischen Anhang läfst sich nichts einwenden. So hat diese Grammatik trotz ihrer charakteristischen Vorzüge doch den in unseren Augen schwerwiegenden Fehler, dafs sie für alle Schulschriftsteller nicht ausreicht. Und wohin soll schliefslich die Kürzung führen? Soll die Grammatik der Lektüre dienen, soll dies ihr vornehmster Zweck sein, so mufs sie auch einen durch diese Rücksichten, nicht durch das Auswendiglernen, bedingten Inhalt und Umfang haben. Läfst man sie aber skelettartig zusammenschrumpfen, so nimmt man dem Unterricht nicht nur das Anziehende, sondern auch einen guten Teil geistbildender Kraft. Also: Waldecks Grammatik entspricht nicht in dem Mafse den Anforderungen der neuen preufs. Lehrpläne wie die von Landgraf. Weiteres über jene in der Anz. von Ziemer in Wfkl. Ph. 1892, 524.

Die neue 5. Auflage von Holzweifsigs *Lat. Schulgrammatik* weist gegen frühere Auflagen einige Besserungen auf. Sie hat bekanntlich die Pensenverteilung für die einzelnen Klassen durchgeführt. Diese Verteilung des Stoffes kann aber nicht bedeuten, dafs das Betreffende zum ersten Male in der dort angemerkten Klasse durchgenommen wird. Sonst könnte von ut und ne, von dem Acc. c. inf. erst in IV die Rede sein.

Diese Grammatik macht zwar nicht viel Worte, lehrt mehr durch Beispiele als durch lange Regeln, teilt mit der von Landgraf den Vorzug angemessener Verwertung der Ergebnisse der Sprachvergleichung — nur potui aus *potfui durfte nicht gelehrt werden, — entspricht in der Verteilung der Lehraufgaben in gewissem Sinne den neuen Lehrplänen und zeichnet sich durch wohlgegliederte Darstellung aus — aber denkt man sich die grammatische Belehrung des Schülers aufserhalb der Klasse nicht in IIB abgeschlossen, sondern das Bedürfnis derselben noch weiter fortdauernd zum besseren Verständnis der Lektüre, so dürfte man noch manches vermissen, was Aufnahme verdiente.

Allen Anforderungen der neuesten Lehrpläne genügt in vollkommener Weise die 3. Aufl. der *Lat. Schulgrammatik* von P. Harre. Es liegt uns zunächst der erste Teil, die Formenlehre, vor. Sie hat nun in der That eine endgültige Gestalt erlangt, so dafs weitere Änderungen in Zukunft ausgeschlossen sind. Und das verleiht ihr einen bedeutenden Wert. Harre gehört, was die Erfahrung anbetrifft, zu den Senioren der grammatischen Wissenschaft; er beherrscht durch gründliche Studien den ganzen Stoff wie wenige; auf seine durch historische und vergleichende Sprachstudien gesicherten Angaben kann man zuverlässig bauen, und in der grammatischen Methode und der Art der Belehrung besitzt er eine unbestrittene Meisterschaft. Seine Grammatik gewährt auch Schülern oberer Klassen jede nur wünschenswerte Belehrung, dabei eignet sie sich ebenso sehr zum Anfangsunterricht. Wir dürfen erwarten, dafs diese Grammatik seiner Zeit zu den von der Unterrichtsverwaltung approbierten gehören wird. — Eine sehr beträchtliche Verkürzung derselben sind Harres *Hauptregeln der lat. Formenlehre*. Es giebt immer noch Schulmänner, welche so komprimierten Stoff lieber in den Händen des Schülers der unteren Klassen sehen; das beweist auch die neue 5. verbesserte Aufl. von Seyffert-Fries, *Lat. Elementar-Grammatik*, deren Notwendigkeit durch die Umgestaltung der Formenlehre in der 34. Aufl. der gröfseren Grammatik begründet wird. In KW. 351 ff. untersucht Mayser, ob diese Ellendt-Seyffertsche Grammatik beizubehalten sei. Sie sei beizubehalten, weil sie in der 34. Aufl. nach den Bedürfnissen unserer Zeit umgearbeitet worden sei. Stegmann biete zu wenig, Harre zu viel. Das Urteil über Stegmann erscheint uns von unserem Standpunkte aus gerecht, das über Harre ist aber entschieden zurückzuweisen. Harres Grammatik ist keine Grammatik zum wörtlichen Memorieren. Sie leistet alle für die Lektüre des ganzen Gymnasiums nötigen Dienste. Gerade sie entspricht den Bedürfnissen unserer Zeit, d. h. den durch die Lehrpläne veränderten Verhältnissen durchaus. Und die 3. Aufl. hat auch den Vorzug der Grammatik von Holzweifsig neuerdings erhalten, nämlich eine ausführliche Belehrung über die Wortbildung auf sprachwissenschaftlicher Grundlage. Unser Urteil wird auch von F. Fügner in ZG. 684 insofern gestützt, als er Harres Grammatik eine raschere Auflagenfolge prophezeit. Wir meinen, die Epoche der fortgesetzten Kürzungen der

Grammatik ist jetzt vorüber. Man ist jetzt so ziemlich bis zum Punkte gelangt, über den hinauszugehen nicht mehr möglich. Die Reaktion ist nun unausbleiblich, und wir werden statt des zusammengeschrumpften Gerippes wieder mehr Fleisch und Blut in diese Grammatik hineinbekommen. Und wem die Harresche zu korpulent ist, der braucht ja nur das Überflüssige zu übergehen. Lat. Stilgrammatiken brauchen wir hinfort nicht mehr. Damit sichrere und klarere Vorstellungen über den Sprachbau entstehen, ist die Grammatik weniger zu vereinfachen, als vielmehr nach einem klaren und übersichtlichen System aufzubauen.

III. Lese- und Übungsbücher.

Die neuen Lehrpläne geben auch hier einen durchaus annehmbaren Mafsstab für die Beurteilung an die Hand: „Das Lese- und Übungsbuch nimmt seinen Stoff vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte, um damit inhaltlich und sprachlich eine Vorstufe für den Schriftsteller zu bilden.“ Damit ist gesagt, dafs auch der Wortschatz dem der ersten Schriftsteller gleich sein soll. Weiter: „Möglichst zusammenhängender Inhalt und zwar zunächst überwiegend lat. Lesestücke, dann diesen entsprechende deutsche“ (Preufs. Lehrpl. S. 19). Auch in IV ist ein geeignetes Lesebuch gestattet. Der Inhalt der späteren Übungsbücher mufs sich an das Gelesene anschliefsen, besonders ist der Inhalt der Prosaiker im Übungsbuche zu verwerten (S. 23). Ein solches für die oberen Klassen fällt fort, da der Lehrer in der Regel die nötigen Texte im Anschlufs an das Gelesene entwerfen soll (S. 24).

Im allgemeinen kann man behaupten, dafs die meisten Verf. bestehender Lesebücher die eben erwähnte Aufgabe nicht gelöst, und obwohl sie fast gleichlautend seit Jahren wie von anderen Schulmännern so auch in diesen Jbb. hingestellt wurde, dennoch unbeachtet gelassen haben.

Um nur einige der früher erschienenen Lesebücher für Sexta zu mustern, so bieten die von Meurer zwar zusammenhängenden Inhalt, doch der Stoff läfst zu wünschen übrig; er ist zu trocken, lehrhaft und langweilig, in Pauli Sextani liber ist die Erzählung in die Gegenwart verlegt, nicht der alten Sage und Geschichte entnommen. Ostermann wirkt geradezu schädlich wegen der interesselosen, inhaltlich nicht zusammenhängenden Einzelsätze. Und ihm gleichen sehr viele andere. Unter den jüngst erschienenen gehören dazu die Bücher von Elsner und Pfeiffer, Biedermann, Wittich, Lanzinger, F. Haag, Epple, Spiefs, Scheele; besser sind die von Führer, Vielhaber-Schmidt, Geyer-Mewes, Busch-Fries, O. Lutsch, Oehler-Schubert-Sturmhöfel, Steiner-Scheindler, Wartenburg, Hermann-Erbe, Henneberger, Neubauer, H. Schmidt, zum Teil auch Tell-Jahr, Faulde

und Hauler. Alle diese übertrifft inhaltlich das von Sigismund wegen seines zweckmäfsigen, zusammenhängenden Inhalts, der fast von Anfang an aus der Sagengeschichte, dem Leben der Römer und der Odyssee entnommen ist. S. führt zum ersten Male, wie er NJ. 1890, II. 481 in einer Selbstverteidigung sich rühmt, in den Vorhof des Altertums ein, aber seine Fehler s. Jb. IV, IV 35.

Möglichst zusammenhängenden, aber nicht überall im Sinne der Lehrpläne gehaltenen Stoff bieten aus dem Berichtsjahre die Elementarbücher von V. Müller, Kautzmann-Pfaff-Schmidt, Holzweifsig und Lattmann.

V. Müllers *Lat. Lese- und Übungsbuch* hat Jb. IV, IV 34 f. unsererseits die verdiente Anerkennung in ausführlicher Darlegung seiner Vorzüge gefunden; wir wiederholen nur, dafs es inhaltlich und methodisch zu unseren besten Sextanerbüchern gehört. Kautzmann-Pfaff-Schmidt haben sich verbunden, um eine Reihe lat. Lese- und Übungsbücher für VI bis III im Anschlufs an die lat. Gramm. von Stegmann herauszugeben. Der 1. Teil für VI liegt vor, enthält thunlichst zusammenhängende Stücke, entlehnt aus der Sagen- und Fabelwelt, dem Naturreich, geschichtliche Stoffe, auch aus der deutschen Vergangenheit. Die Stücke sind geschickt gemacht, auch der methodische Fortschritt ist gut gewahrt, die Form in allen, auch in den deutschen unanstöfsig. Nur das eine läfst sich tadeln, dafs der Inhalt der Lesestücke sprungweise zu sehr wechselt; das Gleichartige steht bald hier, bald da zerstreut. Es ist zu wünschen, dafs dieser bunte Wechsel in den Büchern für die weiteren Stufen aufhört, die einzelnen Sätze hier auch mehr periodisch verbunden werden. — Wie schwer eine rechte Verbindung von Einzelsätzen zu einer organischen Einheit des Inhalts ist, zeigt auch Holzweifsigs *Übungsbuch*, welches in 3. Aufl. die bessernde Hand erkennen läfst. Da die 1. Konjugation erst S. 43 zur Einübung gelangt, so ist ein Anhang mit leichten Formen derselben und nur regelmäfsigen Deklinationsformen beigefügt. Verf. ist bereit, eine den neuen Lehrplänen genau entsprechende Umarbeitung vorzunehmen. In diesem Falle müfsten aber die Stoffe aus der alten Sage und Geschichte erheblich vermehrt und mit Überschriften versehen werden. Der Wortschatz entspricht den Anforderungen. — Die 6. Aufl. des Lattmannschen *Elementarbuches*, das Jb. II B 86 bereits besprochen wurde, giebt als Lesestoff 28 äsopische Fabeln mit vielfachen Variationen und grammatischen Übungen, die mittels der induktiven Methode aus dem Lesestoffe erschlossen werden. Das ist müh- und kunstvolle Arbeit, aber dem Geiste der neuen Lehrpläne nicht zuwider. Ohne vorhergehende Einzelsätze glaubt Verf. freilich nicht auskommen zu können. Wir halten Fabelstoff für den Anfänger durchaus nicht für unpassend und fast so geeignet wie Heldensagen; es erwächst nur der Nachteil, dafs der Wortschatz sich zu sehr von dem des Nepos und Cäsar entfernt. Eine längere „Methodische Anleitung“ zum Gebrauch des Buches ist für die Lehrer bestimmt und verdient, studiert und beherzigt zu werden. Lattmanns methodische

Grundsätze, die Quintessenz einer langen Erfahrung und gereiften Urteils, begegnen hier wieder und beweisen, dafs er, ein Meister der Praxis, auch in seinem otium cum dignitate der Schule und der Jugend einen Dienst zu erweisen nicht müde wird.

Das neue Elementarbuch von E. Elsner und A. Pfeiffer enthält Grammatik, Übungsbuch und Wörtersammlung. Dieser Zusammenschlufs ist in Württemberg, wo man eine besondere Schulgrammatik für den Anfangsunterricht nicht wünschte, als Bedürfnis empfunden worden. Aber man höre: „Aus pädagogischen Gründen ist kein zu grofser Wert auf zusammenhängende Stücke gelegt, da erfahrungsgemäfs bei solchen Kunstprodukten der Einübung der Einzelformen nicht in genügender Weise Rechnung getragen werden kann und teils der deutsche, teils der lat. Ausdruck zu sehr vergewaltigt wird.“ Da möchten wir denn doch fragen, woher die Verf. diese Erfahrung entnommen haben. Aus eigener Praxis schwerlich, sonst würden sie anders sprechen; folglich haben sie blindlings anderen geglaubt, die vielleicht selbst es anderen nachsprachen. Und was das bedeuten soll „kein zu grofses Gewicht gelegt“, mag man daraus ersehen, dafs zusammenhängende lat. Stücke nicht vor S. 165, deutsche nicht vor S. 159 erscheinen. Die deutschen Sätze sind überhaupt weit zahlreicher. Gegen die sonstige Darstellung läfst sich nicht viel einwenden, nur den Imperativ amare, amamini hätten die Verf. dem Schüler ersparen können.

Auch die 6. Aufl. des *Elementarbuchs* von G. Biedermann und die 2. des Lanzingerschen machen keinen besseren Eindruck. Dort erscheinen ganze Stücke auf 6 Seiten erst am Schlusse, hier das erste auf S. 79. Jenes ist mit Rücksicht auf die neue Schulordnung in Bayern abgeändert; die neue Methode sei Anlafs gewesen, die Kenntnis der lat. Sprache „in möglichst anregender und systematischer Weise beizubringen“. Eine Übereinstimmung des Inhalts der deutschen Sätze mit den lat. ist sonderbarerweise möglichst vermieden. Grammatik und Lesebuch ist auch hier vereinigt, wie bei Lanzinger, der sich an die Englmannsche Grammatik anschliefst. Dadurch ist leider der Ballast eines entlegenen und unnützen Wortschatzes von Lanz. mit aufgenommen: scipio, turtur, piper, papaver, papilio, alveare, caepa, tuber und Sätze wie „der Diener des Fähnrichs leidet an einer Augenkrankheit“ (S. 17); „du lobst, o Königin, den Mut des Fähnrichs; im Herbste erfreuen Trauben die Mädchen der Landleute; die Magd des Schreibers zeigt dem Dichter das Landhaus der Königin; der Schreiber des Dichters singt; innerhalb sieben Monaten (!) ist unterhalb unserer Stadt eine eiserne Brücke erbaut worden (121); aber sogar der Mensch ist bisweilen des Menschen Speise (142)“ u. a. ärmliche Nahrung durchziehen das ganze Buch. Stellen sich Verfasser derartiger Bücher nicht ein geistiges Armutszeugnis aus? Gottlob, dafs nach den preufs. Lehrplänen solche Elaborate keine Hoffnung auf Einführung sich machen dürfen.

Wittichs *Kurzgefafstes Lehrbuch des Lat.* ersetzt gleichfalls die

Grammatik; die Art der methodischen Darbietung und der Umfang des Stoffes befriedigen, doch hätten Wörter wie scipio, papilio, supellex, torrens, uber, vectis, ambitus nicht zur Einübung gelangen sollen. Sonst überwiegen auch hier die Einzelsätze, deren Verf. noch in den letzten Paragraphen nicht entraten zu können glaubt.

Ein grofses Aufsehen erregte in der Schweiz das anspruchsvolle Unternehmen des Prof. an der Univ. Bern, F. Haag, *Lehrmittel zur Einführung in die lat. Sprache.* Kaum geboren wurde es von dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, Gobat, zum Gebrauche in den Mittelschulen empfohlen, d. h., wie man aus Jb. I 69 ersehen kann, für den Anfangsunterricht des Lat. im 14. Lebensjahre, also etwa in unserer UIII, nach voraufgegangenem dreijährigem französischem Unterricht. Anspruchsvoll ist das Werk, weil es nach des Verf. Ansicht in seinen dazu als Begleitschrift erschienenen *Wissenschaftlichen und methodischen Erläuterungen* das Mittel sein soll, in 6 Wochenstunden eines Jahres zum Lesen der Klassiker zu befähigen. Zu dem Zweck wird es ganz auf das Französische aufgebaut, da die vollständige Kenntnis der franz. Formenlehre vorausgesetzt werden kann. Der Wortschatz ist angeblich so gewählt, dafs die Schüler die einzelnen Wörter, also auch wohl ihre Bedeutung sofort aus dem Franz. erkennen können. Das Vokabular am Schlusse führt denn auch die deutsche Bedeutung erst nach der französischen auf. „Die Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft sind möglichst verwertet.“ Das letztere lassen das Buch selbst wie die „Erläuterungen“ allerdings erkennen und beweisen zugleich, dafs Verf. in der vergleichenden Sprachwissenschaft zu Hause ist. Trotzdem ist der ganze Entwurf mifsglückt. Dies im einzelnen zu beweisen, würde hier zu weit führen; wer sich aber für die Sache interessiert, sei auf die Monographie von Finsler, *Kritische Bemerkungen* etc., sowie auf die vernichtende Kritik von O. Schulthefs in WfklPh. 1342 ff. verwiesen. Wir unterschreiben das verdammende Urteil beider Gelehrten nicht in allen Stücken, trotzdem bleibt auch für uns Grund genug, das Lehrmittel abzulehnen, dessen Erfolg nur ein sehr problematischer sein dürfte. Jedenfalls trägt dies Werk nicht dazu bei, die Sache derer zu kräftigen, welche den lateinischen Unterricht auf den französischen erst in der III folgen lassen möchten, und sie besonders mögen sich hier durch eigenen Augenschein davon belehren.

Wohl aber kann man das von Haag erstrebte Ziel mit W. Wartenbergs *Vorschule zur lat. Lektüre für reifere Schüler* erreichen. Über dieses Buch, das uns nach Abschlufs unseres Berichtes zugegangen, nur wenige Worte. Es ist so eingerichtet, dafs reifere Schüler in einem Jahreskursus mit der lat. Formenlehre und den Grundzügen der Satzlehre so weit bekannt werden, dafs sie zur ersten Cäsarlektüre befähigt sind. Durch eine gesunde, feindurchdachte Methode, die auf dem geradesten und einfachsten Wege auf das Ziel lossteuert, nämlich durch alleinige Ausbeutung des Wortschatzes des Cäsar, Beginn mit dem verbum finitum,

schnellen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, von einfachen Sätzen zu Stücken aus dem griech. und römischen Altertum, vorzügliche Darbietung des grammatischen Regelwerkes, praktische und übersichtliche Eingliederung des Wortstoffes, gelegentlich eingeschobene deutsche Stücke zur Wiederholung gröfserer Abschnitte, kurz durch eine aufserordentlich glücklich abgestufte Praxis wird es, so denken wir, möglich sein, mit diesem Lehrgang in einem Jahre zur Cäsarlektüre vorzubereiten. Hier feiert pädagogische Erfahrung und Kunst mit dem bisher üblichen synthetischen Verfahren einen Triumph. Allein es bedarf eines geschickten Lehrers und eines fleifsigen Schülers, der viel lernen mufs, sonst geht die Sache auch mit diesem Buche nicht. Aber Anstalten, die das Latein in der Tertia beginnen, werden gut thun, diese Vorschule einzuführen. Das Werk verdient eine ehrliche Probe. Läfst der Erfolg sie auch dann im Stich, dann bleibt nur noch das neuere induktive Verfahren als einzige Rettung, s. unten Baethcke.

Denselben Zweck wie die Jb. III B 97 erwähnten *Lat. Ferienaufgaben* M. Millers verfolgen die *Wiederholungsaufgaben zum Übers. ins Lat.* für die 1. und 2. Klasse des Gymn. von A. Haufsner. Sie dienen den im Lat. schwachen Schülern als Mittel, durch Wiederholung des durchgearbeiteten Lehrstoffes das Versäumte nachzuholen. Die Stücke sind zusammenhängend und in lesbarem Deutsch gehalten, aber zum Teil modern; der nötige Wortschatz aber übersteigt die für die Klasse zulässige Grenze. Die geschickte Bearbeitung erkennen wir gern an.

Dafs man schon in der 1. Vorschulklasse (einer Privatschule?) in Berlin lat. Sprachunterricht erteilt, haben wir bisher nicht gewufst; wir erfahren es aus dem Vorwort zu A. Goerlichs *Lat. Vorschule.* Für jene Klasse soll das Büchlein ein Leitfaden sein. Da wir die Verhältnisse nicht kennen, so können wir nur so viel sagen, dafs es die allerersten Elemente enthält. — K. Jahrs *Vokabularium zu Tell, Lat. Lesebuch für VI*, ist in Form einer besonderen fortlaufenden Präparation gehalten. — Ficks *Lat. Vokabularium* ist ein bemerkenswerter methodischer Versuch, das Vokabular mit dem für VI nötigen grammatischen Stoffe zu verbinden. Aber der Sextaner soll vom Satze, womöglich gleich vom Satze im Zusammenhang eines Stückes ausgehen. Ist also diese Methode, das Wort vom Satze loszulösen, nicht ein Rückschritt? Und selbst wenn das zum Vokabular verheifsene Übungsbuch daneben gebraucht wird, so bleibt jenes doch immer im Mittelpunkte des Unterrichts. Dagegen verdient die übersichtliche Einrichtung und die Aufstellung der Wörter Anerkennung.

In allen Orten, wo man zur Herstellung eines gemeinsamen Unterbaus für alle höheren Schulen oder aus anderen Gründen den Beginn des Lat. nach Tertia zu verlegen begonnen hat, wird zweifellos eine Änderung in der bisherigen Unterrichtsmethode Bedürfnis werden, und zwar in der Weise, dafs gleich mit der Lektüre, sagen wir des Cäsar oder Nepos, begonnen und aus ihr die Formenkenntnis auf dem Wege der Induktion

vermittelt wird. Zu sehr gelegener Zeit erscheint da ein *Leitfaden* für diesen Anfangsunterricht in III auf Grund von Caesar b. gall. I, 1—29, betitelt *Bellum Helvetiorum* von H. Baethcke. Er zeigt, dafs die Schwierigkeiten jenes Verfahrens grofs, aber nicht unüberwindlich sind. Mit diesem im einzelnen ausgeführten, im Privatunterricht bereits erprobten Lehrgange, der in seiner Art originell und neu mit grofsem Geschick die wichtigsten grammatischen Erscheinungen, der Formenlehre wie der Syntax, am Texte selbst zur Einübung bringt, sollte man einen Versuch machen. Er ist nicht das Werk eines Dilettanten, sondern eines Schulmannes, der es mit der Sache ernst meint. Wir sehen es nicht nur aus seinen beachtenswerten methodischen Erläuterungen, sondern auch aus der ganzen Verarbeitung des grammatischen Stoffes. So und nicht anders denken wir uns den induktiven Grammatikunterricht. Jedoch läfst sich ein entschiedenes Urteil erst nach einer Erprobung in der Praxis, auf die wir gespannt sind, abgeben.

Für die 2. Klasse oder die *Quinta* sind bestimmt die lat. Übungsbücher von V. Müller, E. Neubauer und S. Röckl. Müller liefs sich hier durch dieselben, praktisch in Altenburg bewährten, Grundsätze leiten wie in dem vorhin erwähnten Teile für VI. Beide Teile haben die Forderungen des Lehrplans noch vor dessen Erscheinen erfüllt. Sie haben also eine Zukunft. Wir hätten die einzelnen Stücke nur etwas kürzer gewünscht, nach Form und Inhalt sind sie sonst tadellos. Neben dem Wörterverzeichnis zu den einzelnen Paragraphen ist ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis erschienen. — Etwas buntscheckigeren Inhalts ist das Neubauersche Buch, doch überwiegen auch hier die zusammenhängenden Stücke aus der alten Geschichte und Sage, wie bei Müller, daneben Fabeln oder sonst interessanter und lehrreicher Stoff. Bei Müller lehnen sich die deutschen Stücke inhaltlich an die lat. an, hier nicht. Bei beiden kommt der Acc. c. inf. zeitig genug zur Einübung. Für einen induktiven Unterrichtsbetrieb sind beide Bücher gleich gut geeignet. Neubauer verdient also hier dasselbe Lob wie für sein Sextanerbuch in Jb. V, IV 38. — Die 2. nach der Landgrafschen Grammatik umgearbeitete Aufl. des *Übungsbuches* von Röckl gehört wie das früher genannte von Lanzinger zu Buchners Sammlung lat. Übungsbücher. Auch Röckl wählt wechselnden, anregenden Inhalt, verschmäht aber die Einzelsätze nicht ganz. Jedem Bändchen dieser Sammlung ist ein kurzer Kanon der Synonyma und stilistischen Regeln beigegeben, anhangsweise noch ein von Klasse zu Klasse sich erweiternder Kreis der Synonyma und wichtigsten Stilregeln. Das Buch für V steht an Wert über dem für VI. — Eine neue, dritte Aufl. erfährt Weseners *Lat. Vokabularium für V und IV.* Es ist etymologisch mit besonderer Berücksichtigung der Phraseologie des Nepos und Cäsar und im engen Anschlufs an des Verf. lat. Elementarbuch II [1] hergestellt worden. Nur aus diesem Grunde ist es existenzberechtigt.

Von den der *Quarta* dienenden Übungsbüchern ist das in methodischer Beziehung treffliche von Holzweifsig seiner Einrichtung nach

aus Jb. IV, IV 38 bekannt. Seine neue (2.) Aufl. hat die grammatischen Regeln unter dem Texte ausgeschieden, dafür gröfsere Lettern gewählt. Der stoffliche und sprachliche Anschlufs an Nepos ist beibehalten. Die Form der deutschen Stücke erscheint manchen Beurteilern bedenklich wegen des breitspurigen Stils und des puerilen Tons; schuld daran war das Bestreben, eine Regel möglichst oft und vielseitig einzuüben. Auch darin mufs man Lattmann LL. 29, 115 beistimmen, dafs der Zusammenhang der Sätze ein dürftiger ist. — Hans Müller hat sein Übungsbuch an sein Quartanerlesebuch De viris illustribus (vgl. Jb. V, IV 40) angeschlossen. Einzelsätze wechseln mit zusammenhängenden Stücken. Dafs einzelne Regeln in den Stücken nicht allzu oft zur Anwendung gelangen, ist für das Deutsche vorteilhaft, anderenfalls würde letzteres so künstlich zurechtgeprefst wie bei Holzweifsig erscheinen. Der stilistische und phraseologische Anhang ist über das Knie gebrochen. Aber die Auswahl und ganze Bearbeitung der Stücke ist gut; das Buch kann wegen des nur aus Cäsar und Nepos entnommenen Wortschatzes in jeder IV und UIII gebraucht werden. — Oehler-Schubert-Sturmhoefel haben auf den Teil für V (Jb. V, IV 39) nun den für IV folgen lassen, der im wesentlichen die Kasuslehre umfafst. Hier wie in den vorgenannten Büchern fehlen auch lat. Übungsstücke nicht. Aber in den deutschen Stücken ist auf den Ausdruck nicht genug geachtet. Hier mufs Sturmhoefel noch erheblich bessern, denn auch in dieser Beziehung puero debetur reverentia. Der reichhaltige Stoff, für IV oft zu schwer, kann noch in der III gebraucht werden. — In methodischer Hinsicht gleich gut, aber in Bezug auf den deutschen Stil sorgfältiger ist das entsprechende, weit kürzere Übungsbuch von Steiner und Scheindler. Da wir seine durchaus praktische, der Konzentration des Unterrichts dienende Einrichtung in WfklPh. 1428 f. beschrieben haben, so verzichten wir hier auf weiteres Eingehen, bemerken aber, dafs die Vorzüge der ganzen Stücke auch von Mewes in ZG. 1892, 74 und F. Müller BphW. 1636 anerkannt worden sind. — *Sätze und zusammenhängende Abschnitte aus Nepos* hat A. Michl zur Einübung der Kasuslehre zusammengestellt, sehr brauchbar für die Lehrer der Klasse wie für Grammatiker. — *Das neue Übungsbuch* endlich von Hoffmann und Votsch für die mittleren Klassen I kann neben jeder Grammatik gebraucht werden; moderne Stücke aber wie die über das Waltharilied, Gudrunlied, über Siegfried, den 3. schles. Krieg müssen wir aus den Jb. III B 98 angegebenen Gründen ablehnen. Der Wortschatz des Nepos mufs für Quartaner genügen! Die sonstige verständige Einrichtung und das den Umständen nach leidliche Deutsch ist anzuerkennen.

Unter den Übungsbüchern für *Tertia* ragen A. Mayers *Übungen des lat. Stils* hervor. Leider sind sie dreifsig Jahre zu spät erschienen; damals, wo Süpfle noch beliebt war, hätte auch das sehr umfangreiche, durch seine stilistischen — den Text an Umfang übertreffenden — Noten lehrreiche Buch Eindruck gemacht und Freunde gefunden. Heute kann es Schülern

wie Lehrern nur zum Selbststudium empfohlen werden. Denn die Einübung der syntaktischen Regeln geschieht nicht in methodischer Reihenfolge, aber auch dies würde nichts schaden, wenn nicht die allerdings sehr interessanten und schönen Stücke von S. 128—354 Abschnitte aus der deutschen und französischen Geschichte von Deutschlands Vorzeit bis auf Napoleons Verbannung enthielten. Wir haben wiederholt gezeigt, dafs solche modernen Stoffe kaum für gute Primaner, für andere Schüler noch weniger taugen. Doch hoffentlich giebt es noch Liebhaber für so vorzügliche Anleitung. — In jeder Beziehung ist aber Lattmanns *Übungsbuch* für die III. geeignet. Die 2. umgearbeitete Auflage genügt den Anforderungen der neuen Lehrpläne; der Anschlufs an die Lektüre, hier an Nepos und Cäsar, geschieht nicht in Form der beliebten verwässerten Paraphrasen mit der Absicht, eine gehäufte Anwendung der syntaktischen Regeln abschnittsweis nach der Reihenfolge der Grammatik hineinzubringen, denn diese Zurechtstutzung des klassischen Textes hält Lattmann für verderblich, vgl. oben S. 45, sondern mittels Rekapitulationen gröfserer Abschnitte in freierer Weise. Neben Sätzen und Stücken im freieren Anschlufs an Nepos zur Wiederholung und Ergänzung des grammatischen Pensums der IV, also auch der Kongruenz- und Kasuslehre, erscheinen kürzere Stücke, Cäsarstoffe, zuletzt eine inhaltliche Nacherzählung von Caesar b. gall. I—V. Ein Abschnitt mit stilistischen und synonymischen Belehrungen geht voraus. Wo eine Neueinführung eines Übungsbuches für III in Frage kommt, möchten wir dieses unzweifelhaft tüchtige und brauchbare Werk unseres erfahrenen Schulmanns dringend empfehlen. Sind die deutschen Texte so gehalten wie diese hier, nicht armselige und seichte Paraphrasen und Metaphrasen, so verdienen sie nicht, mit Schiller und Willmann als Schmarotzer oder mit Völcker als schädlich bezeichnet zu werden. — Alles was von Lattmanns Buche gesagt ist, gilt auch von K. Nefs' *Aufgaben*. Die Einrichtung der beiden Hefte ist eine überraschend ähnliche. Nur sind auch einzelne Stoffe aus der mittleren und neueren Geschichte, z. B. aus dem Kriege von 1870 und eine laudatio Bismarcks vorhanden, ein Beweis der aufrichtigen Verehrung, welche dem grofsen Manne auch in Süddeutschland allerorten öffentlich kundgegeben wird.

Manches aus den hier genannten Übungsbüchern läfst sich recht gut in der *Sekunda* verwenden. Für diese Klasse sind Zimmermanns *25 Übungsstücke* im Anschlufs an Cic. de imp. wohlgeeignet, um so mehr, als sie absichtlich nach den Anforderungen der neuen Lehrpläne gearbeitet wurden. — Auch sei an dieser Stelle die Programm-Beilage *Die gebräuchlichsten lat. Synonymen* von G. von Kobilinski erwähnt. Es sind 145, Stoff für alle Klassen, und doch wohl das Mindestmafs dessen, was der Schüler braucht. Die Unterscheidung der einzelnen Synonyma ist klar und bestimmt. — Es folgen einige Hülfsmittel für *Prima*. Die 3. Aufl. von Radtkes *Materialien für Gymnasial-Primaner und Studierende* gleicht in ihrer Text- und Noteneinrichtung völlig dem eben

erwähnten Buche von Mayer Das beliebte Buch, das seinen Stoff nach Ciceros Schriften anregend und belehrend zu gestalten weifs, ist um einige kommentarlose Stücke jetzt vermehrt worden. Man könnte aber wünschen, dafs der ciceronianische Sprachgebrauch nicht bevorzugt und nicht so ängstlich-pedantisch eingeengt würde. Es wird doch auch Tacitus und Livius in Prima gelesen. Und wenn es ein erfreuliches Zeichen deutscher Einheit ist, dafs man trotz aller Freiheit der Entwickelung in Süd und Nord des deutschen Vaterlandes in dem Grundsatze sich begegnet, die lat. Übungen ausschliefslich in den Dienst der Lektüre zu stellen und nur unmittelbar aus der Klassenlektüre herausgewachsene Aufgaben zu geben, so sollte man sich doch bei uns vor der Einseitigkeit hüten, Ciceros Stil als das unum necessarium anzusehen. Wir fürchten, das gute Buch wird, wie andere gleichartige, unter heutigen Verhältnissen an Lebenskraft verlieren. — Einen neuartigen Beitrag zur lat. Stilistik bietet La Roche dar, indem er 1200 kürzere Sätze und längere Perioden aus Cicero und der Schulpraxis, d. h. aus Cicero, Livius und Cäsar erstens in deutscher formvollendeter Musterübersetzung, zweitens im getrennt folgenden Originaltext aufstellt. Verf. ist ein Mann von Geist und Witz, aber die Art und Weise, wie er mit Fremdwörtern um sich wirft und in seltsamen, derb-drastischen Kraftausdrücken watet, will uns nicht gefallen. Verf. sträubt sich im Vorwort dagegen, dafs heutzutage Dame Neologie die ehrsame Matrone Philosophie entthrone, aber Neologismen wie „Beiständer, Gewifslichkeit“ scheut er nicht. Auch wir lieben gute, alte Kraftausdrücke nach Lutherscher Art; wir würden z. B. Cic. pro Roscio Am. 23 egentissimus ein armer Schlucker, ein Hungerpfotensauger, 20 praedo Buschklepper, Strauchdieb, 60 societas diese ganze Sippschaft, peroravit er war mit seinem Latein zu Ende und dgl. übersetzen, nicht aber die Rede mit modernen Zeitungsausdrücken spicken. Dem Lehrer sei das kraftgenialische Buch empfohlen. — Auch R. Thieles *Vorlagen* wird man dankbar begrüfsen, namentlich solange man dem Schüler neben einer in das antike Leben in allen seinen Äufserungen kulturhistorisch einführenden Lektüre die Fähigkeit erhalten will, Stücke zu übersetzen, die in freierer Weise in den dem Primaner vertrauten Gedankenkreisen sich bewegen. Man wird jedoch den Grundsatz nicht verlassen dürfen, nur solche Stoffe zu bieten, welche der Konzentration des Unterrichts dienen. Kulturhistorische Stoffe wie die Stücke 1—4, 6 ff.; Analysen und Kritiken antiker Dramen wie S. 24 Electra sind daher sehr willkommen und werden für spätere Hefte in weiterem Umfange gewifs Beifall finden. Verf. bleibt wenigstens auf dem Boden und in der Welt der Antike, ohne ungesuchte Anknüpfungen an das Moderne zu verschmähen. Gerade solche Parallelen sind auch ein Stück Konzentration und überaus erspriefslich. Der Stil ist gut, die Übersetzungshülfe sparsam; vielleicht liefsen sich noch mehr Winke für Periodenformung geben. Die Vorlagen nötigen auf Schritt und Tritt, scharf auf den Unterschied zwischen Lat. und Deutsch zu achten, und - - in unseren Augen ein Vor-

zug — nehmen gute Ausdrücke aus der ganzen Schullektüre, nicht blofs aus Cicero. Auch Universitätslehrer sollten solche Stilbücher, wie die von Mayer, Radtke, La Roche und Thiele beachten, denn ihnen wird fortan die Aufgabe zufallen, das, was das Gymnasium nicht mehr wie früher kann, die Studierenden der Philologie im lat. Stil zu bilden, ergänzend fortzusetzen. — Teils inhaltlich, teils formal lehnen sich an Cicero an *25 Vorlagen für lat. Skripta* von Fr. Witte und *30 Abiturienten-Aufgaben* von A. Miller, s. Jb. V, IV 41. Die Vorlagen von Witte stellen keine zu hohen Ansprüche. Drenckhahns aus Jb. IV, IV 40 bekannte *Lat. Abiturienten-Extemporalien* sind in 3. Auflage um fünf vermehrt worden.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare und dergl.)

Unsere in früheren Jbb. wiederholt bekundeten Ansichten über die Gestaltung der Schulausgaben haben schnell wachsende Anerkennung gefunden. Man ersieht dies aus zahlreichen Kundgebungen, welche teils sich auf uns berufen, teils ohne Nennung der Jbb. Gleiches fordern. Am ausführlichsten geschieht es von R. Thiele. Jede Ausgabe soll, so sagt er NJ. II 536 ff., eine Einleitung enthalten, knappe und übersichtliche Inhaltsangaben, einen lesbaren, übersichtlich geordneten Text, eine deutsche Erklärung, die besonders zum Verständnis des Sachlichen anzuleiten hat, und am Schlusse einen Anhang, dessen erster Teil der Gesamtwürdigung dient, während der zweite den Lesarten gewidmet ist. Die letzte Forderung geht über unser Programm hinaus; die Würdigung läfst sich in die orientierende Einleitung einfügen. Für eine Schulausgabe von Plinius' Briefen und Ciceros phil. Reden giebt Thiele detailliertere Anweisung. Im Einklang hiermit verlangt Bauder PW. 1890, 69 in den Ausgaben besonders der Historiker künftig stets klare Bezeichnung der Kapp. durch entsprechende Überschriften und Randvermerke, wie dies von geschätzten Schulmännern schon längst gefordert worden sei; sodann klare Bezeichnung der einzelnen Teile der Reden, wie Exordium, Narratio, Argumentatio am Rande, diene zum raschen Überblick, endlich Hervorhebung nachdrucksvoller Worte. Als eine bessere Einrichtung der Schulausgaben empfiehlt F. Lange RhS. 14 anstatt der zur Zeit beliebten, den Sinn oder guten deutschen Ausdruck vorwegnehmenden Anmerkungen vielmehr passende die Orientierung fördernde Winke über vieldeutige Wortformen oder sehr verborgene Satzverschlingungen, denn durch die Schwierigkeiten der grammatischen Auflösung des Satzgefüges werde der eigentliche Zweck, die Erfassung des Sinnes, oft stark beeinträchtigt. In einem besonderen Abschnitte läfst sich auch Th. Becker LL. 26, 21 über die Frage aus: Wie können wir die frische Auffassung der alten Klassiker

durch die Einrichtung unserer Ausgaben fördern? Durch Kapitelüberschriften, Seitenüberschriften oder Seitenbeischriften. Dies sei bei den alten Klassikern noch viel notwendiger als in der heimischen Sprache. Unsere Liviusausgaben genügen dem noch viel zu wenig; hier müfsten zahlreichere Absätze sein, ferner hier und da variierter Druck und zahlreichere Interpunktion. — Eine so sinnmäfsige Gliederung des Textes finden wir in Nohls Cicero-Ausgaben, alle übrigen Erfordernisse in den Schöninghschen Ausgaben der Schulschriftsteller. So wird das Verständnis gefördert, das Interesse für den Inhalt reger gemacht. Vgl. hierzu S. 77.

I. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Weder in der Teubnerschen von A. Fleckeisen besorgten Textausgabe noch in der Ausgabe Ed. Ortmanns mit kurzem Kommentar finden sich Inhaltsangaben oder Kapitelüberschriften. Jene ist nur ein Abdruck der emendierten Ausgabe von 1884, diese läfst die alte Reihenfolge der vitae wieder eintreten, geändert ist nicht allzuviel, aber für den Quartaner unpassende Verweise auf griechische Konstruktionen und auf Vergil, Horaz und Cicero hätten getilgt werden müssen. — Jurenka's *Lat. Lesebuch*, zumeist aus Nepos, ist sehr praktisch. Es dient zur Befestigung und Erweiterung der geschichtlichen Kenntnisse; der Stoff ist chronologisch geordnet, durch Überschriften und Inhaltsangaben mit Jahreszahlen am Rande gruppiert. Die gesondert herausgegebenen Anmerkungen sind mehr grammatischer und lexikalischer Natur, sie dienen zur Präparation. Beiläufig machen wir darauf aufmerksam, dafs vor ss Vokalkürzung eintritt, also S. 24 discĕssit, nicht discēssit, vgl. Ziemer in WfklPh. 1886, 1299 f. und Jb. IV IV, 32. — Die Schulwörterbücher von Haacke und Eichert sind in den neuen Auflagen verbessert worden. — In die Krafft-Rankesche Sammlung von Präparationen sind nun auch die 11 gelesensten Vitae des Nepos aufgenommen, bearbeitet von Holzweifsig. Sie sind den bekannten Grundsätzen der Sammlung entsprechend gehalten und an sich nicht zu tadeln. In einem Vorworte erläutert Verf. sein Verfahren und giebt Fingerzeige zur methodischen Behandlung dieser Präparation im Unterricht.

Cäsar. Prammers sehr empfehlenswerter Schultext gleicht in der 4. Aufl. dem in Jb. IIIB 101 erwähnten der 3. Aufl.; neu hinzugekommen ist aber ein Anhang über das römische Kriegswesen von E. Kalinka, mit 19 Abbildungen versehen. So hat diese Schulausgabe an Brauchbarkeit gewonnen, würde aber noch besser sein, wenn der Text selbst abschnittsweis mit Überschriften gegliedert wäre. — *Über das Kriegswesen Cäsars* belehrt das neue Buch von Franz Fröhlich in trefflicher Weise. — Von der in Jb. V, IV 44 besprochenen Ausgabe Doberenz-Dinters erschien inzwischen das 2. Heft, Buch IV—VI enthaltend. Das Sachliche kommt auch hier zu kurz; die Erklärung beschränkt sich fast ausschliefslich auf die Worte. — Perthes-Gillhausens *Lat.-deutsche vergleichende*

Wortkunde im Anschlufs an Cäsars b. gall. V—VII enthält einen wirklichen Wortschatz, einen Thesaurus von allerhand stilistischem Stoff und Lexikalisch-Wissenswertem, wird daher sowohl dem Lehrer der Tertia wie dem Schüler oberer Klassen beim Privatstudium treffliche Dienste leisten.

O. Eicherts *Wörterbuch zum gesamten Cäsar* sowie sein *Schulwörterbuch zum bell. gall.* liegen in neuen verbesserten Auflagen vor. In jenem sind die Belegstellen erheblich gekürzt; nach dem Erscheinen von Menges *Lexikon Caesarianum* versteht sich dies leicht. — Von K. Schmidts *Cäsarpräparation* (s. Jb. III B 102) liegen nun die Vokabeln und Phrasen von Buch VI, 1—20 vor. — Einen Beitrag zu der Frage, wie gering Cäsars Objektivität ist, giebt O. Sumpff. Cäsar beurteilt seine Offiziere äufserst geringschätzig, übt an ihnen abfällige Kritik, und das mufs Verdacht erregen. — Den Bericht des Dio Cassius und Caesar b. gall. lib. I stellt J. Melber vergleichend gegenüber.

Livius. Wir ordnen die Ausgaben nach der Folge der Bücher. Buch I, II, XXI, XXII und die Auswahl aus III, IV, VI in der Schulausgabe von A. Zingerle, wegen ihrer trefflichen Einrichtung Jb. II B 99 gerühmt, sind in der neuen 3. Aufl. noch verbessert und um einen Anhang über römische Staatsverfassung, Kriegswesen und Divination bei den Römern, dazu drei Abbildungen, bereichert worden. Bei dem billigen Preise kann diese Teubnersche Texte weit übertreffende Ausgabe, die alles für die Schullektüre Nötige aus Livius enthält, in Gymnasien und noch mehr in Realgymnasien einer freundlichen Aufnahme gewifs sein. — Die Bücher IX und X der erklärenden Ausgabe von Weifsenborn-H. J. Müller sind erst nach 13 Jahren wieder zu einer neuen (5.) Aufl. gelangt, und der Fortschritt ist ebenso in der Besserung des Textes wie im Kommentar ersichtlich. Dieser ist mit grofsem Aufwand von Zeit und Mühe umgestaltet, aber dienlicher für den Lehrer als für den Schüler. — Von Buch IX liegen noch zwei andere erklärende Ausgaben gleichzeitig vor, von Luterbacher und Ziegeler. Beide decken sich in vielem mit den Anforderungen, die wir an Schulausgaben stellen; das gilt auch von Wölfflins Buch XXI und XXII in neuen Auflagen. Es ist schwer, einer oder der anderen Ausgabe den Vorzug zu geben. Ziegelers Kommentar ist der kürzeste; er giebt mehr Wort- als Sacherklärung, bei Wölfflin hält sich beides im Gleichgewicht, während Luterbacher und H. J. Müller, dieser auch in seiner 8. Aufl. der erklärenden Ausgabe von Buch XXII, das Sachliche oft zu weit ausdehnen. Bei Männern von so ausgedehnter Sachkenntnis wie Müller, Luterbacher und Wölfflin ist das nur zu natürlich; ihre Angaben sind zuverlässig und wertvoll. Übrigens besorgte Luterbacher die Wölfflinsche Ausgabe von Buch XXI allein und ganz, bei der von Buch XXII war er mit thätig. Luterbacher und Ziegeler schicken dem Texte noch eine kurze Einleitung voraus, Ziegeler fügt eine kurze Disposition der in Buch IX vorkommenden Reden bei, die Wölfflinsche Ausgabe wiederum ist durch eine Karte vom Trasimenischen See bereichert. Alle Kommentare aber sorgen nicht genug für Konzentration.

Wie die Liviuslektüre in fruchtbare Wechselwirkung mit dem Geschichtsunterrichte sich setzen läfst, hatte C. Haupt im Pg. Wittenberg 1889 gelehrt, vgl. Jb. V, IV 25. Der Schüler soll an der Hand des Quellenschriftstellers zu einer vertieften Erkenntnis des Entwickelungsganges des römischen Reiches gelangen. Diesen zeitgemäfsen und vielversprechenden Gedanken verwirklicht Haupt nun in seinem *Livius-Kommentar für den Schulgebrauch*, von welchem bis jetzt fünf Hefte, Buch I—V behandelnd, vorliegen. Dem Zwecke entsprechend tritt die Worterklärung, wie überhaupt sprachliche Erläuterung in den Hintergrund. Dagegen beschäftigen sich diese Inhaltsparaphrasen mit der Darlegung des Zusammenhangs der livianischen Schilderung, mit übersichtlicher Gliederung der einzelnen Partieen und ganzer Komplexe, mit der Aufhellung der Beweggründe der handelnden Personen, kurz mit allem, was zu einem allseitigen Verständnis des Stoffes, der Kunst des Historikers und des grofsen Zusammenhangs der Volks- und Völkerentwickelung dient. Man darf getrost behaupten, dafs diese überaus schwierige Aufgabe dem Verf. auf den ersten Wurf vorzüglich gelungen ist. Man überzeuge sich nur, wie intensiv er die Lektüre ausnutzt. So wird er den Forderungen der Lehrpläne (S. 24) in vollem Umfange gerecht. Eine nach solchen anregenden Gesichtspunkten betriebene Lektüre wird dem Schüler auch Freude machen und Interesse selbst für solche Stellen erzeugen, die ihm bisher langweilig waren. Für den Lehrer ist dieser Kommentar ganz unentbehrlich und brauchbarer als für den Schüler, der ihn nur in einzelnen Teilen mit unmittelbarem Verständnis wird benutzen können. Für die oberen Klassen wird am Schlusse jedes Buches ein Plan der besonders für jede geeigneten Partieen aufgestellt. Danach soll nicht alles, sondern nur wichtigere Stücke zum Verfolg der Hauptsachen in der Schule gelesen, der Zusammenhang mit Hilfe des Kommentars hergestellt oder das Fehlende der Privatlektüre überwiesen werden. Dieser Gedanke ist beherzigenswert. Haupt hat sich demnach ein grofses Verdienst um Livius und die humanistische Jugendbildung erworben, und nicht das schlechteste Blatt in seinem Ruhmeskranze ist der durch ihn geführte augenfällige Beweis, dafs die Liviuslektüre im Rahmen dieses Unterrichts ungleich wertvoller ist als die des Cicero. — Die Gerlachsche *Liviusübersetzung*, jetzt in 6. Aufl. erscheinend, ist zwar wortgetreu, aber keineswegs immer geschmackvoll.

Sallust. In 2. Aufl. liegen sämtliche Schriften des Sallust aufser den pseudosallustischen mit einer deutschen Einleitung, lat. Zeittafel, einem Verzeichnis der Eigennamen und einer Karte in einem schöngedruckten Texte von A. Scheindler, das bellum Catilinae, die Reden, Briefe und pseudosallustischen Schriften in einer Textausgabe von R. Novák vor. Dieser, ein gründlicher Kenner des Sprachgebrauchs, schüttet das Füllhorn seiner Konjekturen nur zu freigebig aus, wie er seinem ungestümen Thatendrang auch in anderen Ausgaben die Zügel schiefsen läfst. — Sehr dankenswert sind die *Einleitung und Kapitelüberschriften* zu einer Schul-

ausgabe des Catilina von Dir. W. Wittich. Es werden in jener das Leben und die Schriften des Sallust und Catilina selbst behandelt. Die Kapitelüberschriften sind zu lang. Wir empfehlen für die Schulausgabe kürzere Fassung, im übrigen aber die Beachtung der hierselbst S. 68 aufgestellten Sätze über gute Ausgaben.

Tacitus. Tückings erklärende Ausgabe des *Agricola* in 3. verb. Aufl. trägt dieselbe Einrichtung, wie dessen Livius-Ausgaben: ganz kurze Einleitung, Text, Kommentar mit übersichtlicher Gliederung und Kapitelüberschriften, Register. Hinter den philologischen Anmerkungen treten die historischen zurück. Beide werden gleichmäfsig berücksichtigt in G. Andresens erklärender Ausgabe des *Dialogus*, dessen Text in 3. Aufl. nicht viel geändert worden ist, um so mehr aber ist der Kommentar umgestaltet, durch neue Parallelstellen bereichert. In der ausführlichen Einleitung, welche auf die Gliederung der Schrift und den Stil eingeht, wird die Autorschaft des Tacitus noch nicht als gesichert betrachtet. Die anerkannt gute Ausgabe würde u. E. gewinnen, wenn die Disposition im Texte selbst durchgeführt worden wäre. — Lesenswert ist die gute Übersicht über Leben und Schriften des Tacitus, welche wir in einem Vortrage von Prof. W. Rösch finden. – Über den Namen Germani in Tac. Germ. 2, der echt deutschen Ursprungs sei, handelt J. Holub; er emendiert l. c. die Worte conditoresque nach der Variante der Stuttgarter Hs. in caudicem orni hosque fuisse, so dafs auch nach dem Zeugnisse des Tac. der erste Germane aus der Esche gebildet wurde. — Der bekannte Tacitusforscher Ed. Wolff erfreut uns durch eine litterarhistorische Betrachtung des *Gespräches über die Redner*, welche an der Autorschaft des Tac. festhält, die Schrift nach jeder Richtung würdigt und den Gang des Gespräches darlegt; daran knüpft sich eine mit Anmerkungen versehene Übersetzung desselben. – - Noch sei bemerkt, dafs der vortreffliche Kommentar der englischen Ausgabe der *Historien* von Spooner auch bei uns zu Lande mit Nutzen sich gebrauchen läfst.

Cicero. Die Reden gegen *Catilina* und für *Archias* sind nun in der Halm-Laubmannschen Ausgabe zur 13. Aufl. gelangt. Die Rede gegen *Cäcilius* hat Hachtmann, die 1., 4. und 14. *philippische Rede* Gast neu herausgegeben. Da Laubmann den Inhalt der Reden im Zusammenhange bereits in seiner ausgedehnten Einleitung berührt, so verzichtet er auf weitere Berücksichtigung desselben im Kommentar; den Text hat er vielfach umgestaltet. Gast und Hachtmann dagegen lassen der Gliederung des Inhalts in ihren Kommentaren volles Recht zu teil werden. Gast verzichtete auch auf Grund seiner Erfahrung auf die 2. phil. Rede; die Wahl der 4. und 14. läfst sich rechtfertigen, doch ist es wohl kaum zweifelhaft, dafs man noch wichtigere Reden wie die IV. Verrina zur Verfügung hat. Er legt auch nicht ohne guten Grund das Hauptgewicht auf die sachlichen, geringes Gewicht auf sprachliche und stilistische Notizen. Eine Schulausgabe im wahrsten Sinne, die nur das Bedürfnis des Schülers allein im Auge hat, ist die Hachtmannsche;

ihre untadlige Einrichtung ist durch ihre Zugehörigkeit zur Bibl. Gothana bedingt und entspricht ganz der Jb. III B 108 genau geschilderten Verrina V desselben Herausgebers. Von der Rede pro *Murena* liegt ein neuer Text von Kornitzer vor, in 40 Stellen von dem C. F. W. Müllerschen abweichend, als Schultext wie alle übrigen von Kornitzer zu empfehlen.

An ein neues gröfseres Unternehmen hat sich der Kenner Ciceros und der alten Philosophie O. Weifsenfels gewagt, indem er eine *Auswahl aus den philosophischen Schriften Ciceros* mit kurzen Einleitungen in die einzelnen Werke und ihre Teile sowie Inhaltsangaben derselben veranstaltete. Aufgenommen sind De off., Laelius, Cato maior vollständig, Abschnitte aus den Tuscul. I—IV, V ganz, Stücke aus de nat. deor. und de fin. I, aus de republ. I. II und das somnium Scipionis. Ein Bändchen, betitelt *Einleitung in die Schriftstellerei Ciceros und in die alte Philosophie*, zeichnet ein Bild Ciceros mit Hervorhebung seiner Vorzüge, die in ein möglichst helles Licht gesetzt werden, würdigt seine gesamte litterarische Thätigkeit und insbesondere seine philosophischen Schriften, um dann in einem zweiten Teile auf über 90 Seiten den Entwicklungsgang der griechischen Philosophie von der vorsokratischen an bis auf Epikur zu verfolgen. Dieser Teil soll nicht blofs die Lektüre Ciceros, sondern auch die Platos und das Verständnis des philosophischen Dichters Horaz vorbereiten. Über die Auswahl wollen wir nicht mit W. streiten. Im ganzen sind es 6 Einzelbände der Schriften aufser jener Einleitung; sie sind aber auch in einem einzigen Sammelbande zu haben. Leider hat Weifsenfels die Rechnung ohne den zum Genufs einladenden Wirt, d. h. in diesem Falle ohne die preufs. Lehrpläne gemacht, denn diese haben Ciceros philosophische Schriften in ihren Kanon nicht aufgenommen, und es bedürfte zu ihrer Zulassung erst der ausdrücklichen Genehmigung des Prov.-Schulkollegiums. Auch Bayern schliefst sie aus. Da wird denn dieser seither noch vielfach beackerte Boden fortan wohl brach liegen. Aber hoffentlich giebt es auch in Zukunft noch Philologen, welche zum Vergleich zwischen antiker und moderner Lebensauffassung und aus anderen Gründen Ciceros philosophische Schriften studieren, und Schüler, welche sie privatim lesen. — In NJ. Heft 10 giebt Salkowski erläuternde Bemerkungen zu de off. I, 32. 33. 42. — Eine hübsche erklärende Ausgabe der *Paradoxa* hat Max Schneider veranstaltet. Diese kurze Schrift eignet sich sehr wohl zur Privatlektüre. Schneider spricht in einer längeren Einleitung über die Abfassungszeit, den Zweck, Namen, Inhalt sowie über andere Paradoxa und die Widmung der Schrift, ihre Handschriften und Ausgaben; am Schlusse folgt ein kritischer Anhang. In Bezug auf die Anmerkungen glaubt er die richtige Mitte zwischen Zuviel und Zuwenig innegehalten zu haben. Doch hierum handelt es sich in einer Schulausgabe nicht allein, sondern auch um das Wie und vor allem darum, ob die Anmerkungen für den Standpunkt, für welchen sie bestimmt sind, die rechte Kost reichen. Und in dieser Be-

ziehung wird Schneiders Ausgabe neben der von Anz wohl ihren Platz behaupten.

Sehr zu gelegener Zeit erscheinen Alys *Ausgewählte Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen*; denn die pr. Lehrpläne verlangen deren Lektüre in IB, die bayerischen nicht minder. Da ist es am besten, diese vom geschichtlichen Standpunkte, also nach sachlichen Gesichtspunkten ausgewählten 80 Briefe als Rahmen für die Lektüre der Reden und vielleicht einiger privatim zu lesenden kleineren philosophischen Schriften zu Grunde zu legen, um die Lektüre Ciceros so fruchtbar zu machen, wie es unter den veränderten Verhältnissen noch möglich ist. Von den bisherigen Ausgaben unterscheidet sich Alys Auswahl durch ihren Verzicht auf Textkritik, grammatisch-stilistische Bemerkungen und Übersetzungshülfen. Dagegen sucht sie durch einleitende Abschnitte über Ciceros Zeitalter und Leben, lateinisch von ihm selbst erzählt, eine richtige Würdigung des römischen Volksgeistes im allgemeinen und des Wertes der lat. Litteratur im Gegensatz zur hellenischen anzubahnen. Knappe Einleitungen und Übergänge verbinden die Briefe zu einem einheitlichen Ganzen, so dafs die Sammlung die Geschichte von 64—43 einbegreift Bei der heutigen Beschränkung der Cicerolektüre auf die Reden und Briefe wird also diese im Preise sehr billig gestellte „Einführung in das Verständnis des Zeitalters Ciceros“ sich zum Gebrauch für die Schule von selbst empfehlen.

In derselben Richtung bewegte sich die vor Jahresfrist erschienene Cicerobiographie von Aly, *Cicero, sein Leben und seine Schriften.*

Von der Parteien Gunst und Hafs verwirrt
Schwankt sein Charakterbild in der Geschichte —

Darum ist es des Verf., wie nun anerkannt ist, erfolgreiches Bemühen, das verdunkelte Bild dieses Mannes von Flecken zu befreien, das Unrecht, das ihm geschehen, gut zu machen, seinen von Drumann und Mommsen verunglimpften Charakter, sein Leben und seine Schriften gerecht und vorurteilslos zu würdigen. „In Cicero tritt uns immer ein Ringen zwischen dem edlen, feinfühligen Menschen und dem kalt rechnenden Staatsmann entgegen; als Sieger im Kampfe geht aber im grofsen und ganzen gewöhnlich der letztere hervor“ (Vogel in NJ. 210 f.). Unvergleichlich sind seine rhetorischen Schriften; in seinen philosophischen Schriften sieht er den Lauf der Welt von einer höheren Warte aus an als seine Zeitgenossen; als Mensch tritt er uns in seinen Briefen entgegen; tiefer stehen seine Reden. Doch Verf. ist gegen seine Fehler nicht blind. In gut populärer Darstellung, in abgerundeter und fliefsender Form stellt er in 20 fast gleichen und kurzen Kapiteln Ciceros reiches Leben und Wirken dar, um zuletzt zu dessen späterer Beurteilung und seinem Werte als Mensch und Schriftsteller mit abschliefsendem Urteil sich zu wenden. Wo es angeht, erzählt er mit Ciceros eigenen Worten, aus seinen Schriften heraus, alle mit grofsem Geschick disponierend, auf die mehr oder minder vollendete Form oder ihre Fülle an historischen,

litterarischen und philosophischen Mitteilungen hinweisend. Die Art, wie er dem einst vielgepriesenen, später vielgeschmähten Manne Gerechtigkeit widerfahren läfst, verdient im wesentlichen Zustimmung, aber wir müssen uns doch vor einer Überschätzung des Wertes Ciceros als Schulschriftsteller hüten. Seine didaktisch am höchsten stehenden Schriften werden gerade am wenigsten gelesen. Man liest die Reden vornehmlich aus stilistischen Gründen und um der Form willen, aber dem Gedankengehalt nach verdienen sie diese Bevorzugung nicht, und zwei bis drei Reden wären genügend, um einen Begriff von der klassischen Form zu bekommen. In seinen rhetorischen Schriften steckt gröfserer litterarischer Wert, und in seinen philosophischen Abhandlungen, durch die er nach Weifsenfels' Worten ein „Lehrer der Menschheit“ geworden, nicht minder, zumal wegen ihres ethischen Gehalts. Alys Apologie sollte jedoch von jedem Lehrer und Ciceroerklärer, von jedem Schüler gelesen werden; es ist so recht ein Buch für Schülerbibliotheken.

2. Dichter.

Ovid. Neue Ausgaben haben uns nicht vorgelegen. In der 10. Aufl. des gröfseren *Wörterbuchs* von O. Eichert sind die nur bei Ovid vorkommenden Wörter wie bipennifer, digitosus, irreprehensus, praeconsumo mit einem Stern bezeichnet, aber auch in anderer Weise ist für Verbesserung des Buches gesorgt worden. — Über die *Gesetze der Wortstellung im Pentameter* Ovids sprach in der Sektion der Münchener Phil.-Versammlung am 23. Mai Prof. Isid. Hilberg. Er stellte 11 wichtigere Gesetze dafür auf. — Suchier s. bei Vergil, Peters unter Elegiker.

Vergil. Deuticke hat die 11. Aufl. der *Aen.* I—VI in der erklärenden Ausgabe von Ladewig-Schaper herausgegeben. Dieser bedeutende Vergilkenner hat den Text seiner Ausgabe von 1889 im wesentlichen belassen, dafür in dem kritischen Anhang auf wichtige Ergebnisse der jüngsten Vergilforschung verwiesen, die im Kommentar keinen Platz finden konnten. Letzterer ist sehr verändert; der Grundsatz war hier: bei aller Kürze möglichst klar. Er vereinigt so beide Tugenden in sich: er genügt sowohl den Schul- als auch den wissenschaftlichen Zwecken, ersteren auch durch eingestreute Inhaltsangaben, letztere müssen stets hinter dem Schulzweck zurücktreten. Der Band ist gegen die frühere Aufl. um 15 Seiten stärker geworden; dieser Zuwachs trifft nicht nur die sprachliche Seite des Kommentars, sondern auch die sachliche und ästhetische. Allen kann es niemand recht machen, aber Deuticke trifft in seiner mühsamen Arbeit glücklich die rechte Mitte. — Wie R. Suchier Ovids Metamorphosen in neuer 7. Aufl. übersetzt und erläutert, so thut das Gleiche für die Langenscheidtsche Bibliothek W. Binder an Vergil in 5. Aufl.; nur beschränken sich seine Anmerkungen für die Eklogen auf kurze Einleitungen. Eine Einleitung stellt in beiden Werken das

Nötigste über die Dichter, ihr Leben und ihre Schriften zusammen. Ob diese älteren, nur neuaufgelegten Übersetzungen auch die inzwischen allseitig anerkannten Textbesserungen berücksichtigen, davon hören wir nichts; es scheint aber nicht so. — *Aen. Buch* VII übersetzt in freien Stanzen ganz nach Art der früheren Bücher E. Irmscher. Ein Urteil über diese Arbeit ist in früheren Jbb. abgegeben. Der jüngste Teil macht einen im ganzen erfreulichen Eindruck. — G. A. Kochs *Schulwörterbuch* zur Aeneide besteht seit 13 Jahren. Nun ist die 2. Aufl. nötig geworden, welche H. Georges besorgt hat. Sie erfuhr zahlreiche Verbesserungen mit Rücksicht auf die geänderten Lesarten und Kommentare, auch wurde die neue Orthographie eingeführt. Die Ausstattung, sonst gut, läfst nur das zu wünschen übrig, dafs die deutschen Übertragungen einzelner Stellen in denselben Lettern wie der lat. Text und dadurch unübersichtlich auftreten.

Horaz. Die von Keller und Häufsner vor sechs Jahren veranstaltete Horaz-Ausgabe erscheint nun in 2. verb. Auflage. Vorzügliche Ausstattung, wie sie neuerdings den Tempsky-Freytagschen Schulschriftsteller-Ausgaben eigen ist, eine Übersicht über die Metra, für Horaz bedeutsame Parallelstellen griech. Lyriker, ein Lebensabrifs und ein ausführliches Wort- und Sachregister, sowie ein Plan von Rom, eine Karte von Roms Umgegend und von Mittelitalien sind dankenswerte Beigaben und Zierden dieser Ausgabe. Während man aber sonst von einem lat. Texte dieses Beiwerkes zurückgekommen ist, hier ist er geblieben. Die kritische Praefatio gesteht, dafs einige Textänderungen vorgenommen, der Grundsatz der Ablehnung der Autorität der codices Blandinii aber geblieben ist. — Mit einer völlig neuen Ausgabe der lyrischen Gedichte bereichert die ohnehin schon grofse Zahl der Horazeditionen Gerh. Heinr. Müller. Sie will nicht mit denen von Schütz und Kiefsling wetteifern, sich vielmehr den Schulausgaben anschliefsen und sucht ihre Besonderheit in dem Hervorheben des scherzhaft-spöttischen Elements der Gedichte nach dem Vorgange Oesterlens, s. Jb. III B 113, zweitens darin, dafs sie auch für den akademisch Gebildeten bestimmt ist. Bei Horaz lassen sich diese sonst sehr verschiedenen Zwecke allerdings noch am ersten vereinigen, und wenn wir des Verf. Arbeit daraufhin ansehen, so ist ihm die Sache im allgemeinen gelungen. Auf diesem vielbeackerten Gebiete noch etwas Neues und Originelles zu schaffen, ist schwer. Müllers Erklärerarbeit zeigt aber doch manche gute eigne Beobachtung. Verdienstlich ist seine Horazbiographie, weil sie des Dichters Einflufs auf die neuere Litteratur kurz würdigt; ein Mehr wäre besser gewesen. Vor jeder Ode eine Angabe des Metrums, dann der Text, darauf eine Einleitung, das zum Verständnis Wichtigste in knappen Worten, mitunter auch in längerer Ausführung enthaltend, endlich grammatische, sachliche u. a. Anmerkungen — das ist die wesentliche Eigenart dieser Ausgabe; von dispositiver Gliederung der Gedichte hat sie völlig abgesehen. Ob sie ein wirkliches Bedürfnis war, will uns zweifelhaft erscheinen; die Zu-

kunft wird es ja lehren. — Unter den erklärenden Schulausgaben der Oden und Epoden ziehen wir die von E. Rosenberg weitaus vor, zumal in ihrer neuen 2. Auflage. Der unendlich wachsenden Horazforschung aufmerksam zu folgen, ist keine Kleinigkeit; Rosenberg hat sich seit langen Jahren liebevoll in sie versenkt und das Beste seinem Kommentar mit Vorsicht und Takt zugeführt. Wohlgelungen ist ihm die Aufgabe, durch Anleitung zu einer geschmackvollen Übersetzung, durch Hindeutung auf ähnliche Gedanken deutscher Dichter, durch Erklärung der Stimmungen des Dichters aus dem Geiste und den Ereignissen seiner Zeit den Schülern die Unterlage zu verschaffen, auf der im Unterricht selbst eine vollere Würdigung des Dichters sich aufbaut, in dem „selbstbewufstes Römertum so herrlich durch feinsinnige und gründliche Erfassung des Hellenismus geläutert und geadelt wurde“. Die Einrichtung der Rosenbergschen Ausgabe hält sich zwar im Rahmen der Gothana, geht aber in Einzelnem über sie hinaus, und dies mit Fug und Recht, denn eine Horazinterpretation verlangt die Berücksichtigung von Momenten, welche bei anderen Dichtern weniger in Frage kommen. Wir rechnen hierzu, dafs man sorgsam die Spuren des besonderen Einflusses aufdeckt, den seine Gedichte im einzelnen wie im allgemeinen auf die Entwickelung unserer vaterländischen Poesie und Kultur gehabt haben. Diese Aufgabe hat Rosenberg nicht gerade vernachlässigt, aber in der Einleitung, welche sonst alles Übrige, was nötig, ausreichend enthält, hätte jene Beziehung der horazischen Dichtung zur späteren und modernen Dichtung wohl noch in weiteren Zügen beschrieben werden können als in dem einen Satze auf S. 3. Damit der Schüler ein übersichtliches Bild von der Persönlichkeit des Dichters erhält, ordnet der Herausg., nachdem er schon in der Einleitung den Dichter als Menschen kurz gewürdigt und die Eigenschaften seiner Dichtersprache aufgezeichnet hat, in einem besonderen Abschnitte seine Gedichte nach dem Inhalt mit passenden Titeln. Im Kommentar geschieht dann das Weitere, was zur vollen Erfassung des Inhalts noch nötig ist: kurze Inhaltsangaben voraus, am Schlusse Zusammenfassung des Gehalts an bildenden Momenten nach der psychologischen, ethischen, ästhetischen und kulturhistorischen Seite — alles jedoch nur andeutungsweise, da die weitere Ausführung Sache des Lehrers ist. Darnach kann man ermessen, dafs wir es hier mit einer wirklichen und echten Schulausgabe, die alles enthält, was dem Schüler frommt, zu thun haben. Und darum noch eins: Man führe endlich so brauchbare und so dem Bedürfnis des Schülers angepafste kommentierte Ausgaben anstatt der nackten Teubnerschen u. a. Texte zum Gebrauch in der Klasse und in den Händen des Schülers ein! Nach der durch die neuen Lehrpläne endgültig bestimmten Beschränkung der Lateinstunden ist dies eine der dringendsten Fragen, die schnell gelöst werden mufs. Mit Hülfe solcher Ausgaben läfst sich ein Teil des Verlustes noch ersetzen — damna reparantur! Geschieht das nicht, so wird der unausbleibliche Verlust noch viel schmerzlicher werden. Solche Ausgaben wie die hier geschilderten, vgl.

S. 68 f., welche das Interesse des nicht abgestumpften Schülers zu fesseln, ihn zu packen wissen, vermögen allein noch ihn zu bestimmen, dafs er auch zu Hause darin liest und studiert. Aus den blofsen Textausgaben liest er sicher kein Stück mehr, als ihm aufgegeben wird. Videant igitur consules!

Von W. Mewes' *kritischer Horazausgabe* liegt uns der 2. Band vor, die Satiren und Episteln enthaltend. Sie gehört zu den wenigen welche den vollständigen kritischen Apparat haben, nur unterscheidet sie sich von der Kellerschen durch höhere Wertschätzung der codices Blandinii. — Huemers *Horazauswahl* wurde Jb. II B 108 bereits besprochen. Und was selten, aber ein gutes Zeichen und Zeugnis für sie ist: sie ist unverändert, weil keine Abänderungsvorschläge gemacht wurden.

Ungemein lehrreich für das Verständnis der horazischen Oden als Kunstwerk und der horazischen Lyrik als einer Gedankenlyrik ist Friedr. Gebhards *Gedankengang horazischer Oden* in dispositioneller Übersicht nebst einem kritisch-exegetischen Anhang. Lehrreich aber auch insofern, als das Buch durch einen oft auf die Spitze getriebenen Nachweis logisch-rhetorischer Gliederung in den Gedichten zeigt, wie man es nicht machen mufs, wenn man anders ein Dichterinterpret sein will. Schon an Leuchtenbergers *Dispositionen* wollte uns in Jb. III B 112 ein gewisses Übermafs nicht gefallen. Wir bedauern aber, dafs ein an sich guter Gedanke durch Gebhard ins Extrem übersetzt wurde. Soweit er nur den Gedankengang in natürlicher Weise den Intentionen des Dichters gemäfs verfolgt, findet er ganz unseren Beifall, aber wo er darüber hinaus des Liedes frischen und ungebundenen Quell in die starren Schemata der Logik zwängen und pressen will — und das geschieht doch nicht selten, so sehr er sich auch dagegen verwahrt, vergl. II, 14; III, 1; IV, 12 u. ö., — da wird die Sache bedenklich. Wie man auch hierüber denken mag, die Schrift enthält dennoch des Lehrreichen genug; wir erwähnen nur die Angabe der wichtigsten Einteilungsprinzipien bei Horaz, den sehr verdienstlichen kritisch-exegetischen Anhang, welcher Urteile anderer über Gedankengang und Einteilung gewisser Oden prüft und den Zusammenhang der Oden III, 1—6 beleuchtet. Für den Lehrer, welcher Meister der Erklärung sein soll, ist solches Rüstzeug sehr erwünscht.

Die Lyrik des Horaz, übertragen von J. Karsten ist nicht mehr eine Übersetzung, sondern eine freie, ja das Original schon mehr verlassende Nachdichtung in freien Versmafsen und Reimen. Sie soll für Deutsche deutsch sein und ist es auch, aber das Original verschwindet in nebelgrauer Ferne. Eine solche Übertragung ist keine Übersetzung, sondern eine Umdichtung. Trotzdem scheint sie Liebhaber zu finden, wie die vierte Ausgabe beweist. — W. Binder, der Vergilübersetzer, hat dagegen die Versmafse der Urschrift festgehalten und trotz dieser Schranke die Ursprünglichkeit des Dichters zu wahren gewufst. Seine Übersetzung ist

jedenfalls nicht das schlechteste Stück der manche gute Übertragung aufweisenden Langenscheidtschen Bibliothek. - Horazische Oden des III. und IV. Buches bietet uns Wiesner in freier Nachdichtung. Eine Probe mag davon zeugen (IV, 7)

Der Schnee ist zerronnen, es grünen schon wieder
Die Auen und wieder belaubt sich der Baum.
Die Erde verjüngt sich, es senken sich nieder
Die Flüsse uud gleiten im früheren Raum.

Sehr poetisch finden wir das Ganze nicht. Übrigens steht hinter „wieder“ in der obigen Strophe sogar ein Komma. – Weit höher steht die deutsche Übertragung der Episteln (mit beigefügtem Originaltext) von A. Behrendt, eine künstlerische, sehr gefällige Leistung; hier ist trotz des modernen Gepräges die antike Färbung nicht abgestreift. — Dieselben Briefe liegen gleichfalls in Hexametern verdeutscht von A. Bacmeister und O. Keller vor. Bacmeisters, des vortrefflichen Odenübersetzers, angefangene Arbeit hat Keller hier fortgesetzt. Die Nachdichtung giebt den Eindruck des Orignals möglichst getreu wieder; es finden sich neben einzelnen Härten auch sehr hübsche Partieen, in denen sich das wahre Wesen des Horaz unverfälscht ausprägt. – Einen sehr lesenswerten Beitrag zur Kritik des Horaz verdanken wir B. Born, *Bemerkungen zu einigen Oden des Horaz* mit besonderer Berücksichtigung der Wortstellung. Eine gewifs langjährige Beschäftigung mit dem Dichter hat ihn zu der begründeten Erkenntnis geführt, dafs des Horaz Wortstellung weniger durch äufsere Gründe, als durch innere Notwendigkeit bedingt ist. Seine Wortstellung ist keineswegs in die Fessel der metrischen Schablone gezwängt. Er liebt es, zwei Begriffe ausdrucksvoll neben eineinander zu stellen, und die Bedeutung des Verseinschnittes prägt sich scharf aus. Er verwertet Cäsur und Ende des Verses nicht nur für zusammengehörige Wörter, sondern auch für verwandte und entgegengesetzte Begriffe. — Gleich Köpke hat auch H. Schiller die lyrischen Versmafse des Horaz, und zwar nach den Ergebnissen der neueren Metrik dargestellt. Wie beliebt das Büchlein geworden, beweist die nunmehr nötige 3. Auflage. Hier sind vor allem die Ergebnisse der Westphalschen Metrik verwertet. Erhebliche Änderungen sind indes nicht vonnöten gewesen. Das Büchlein hat seine Stärke nicht nur in der einfachen Darstellung der metrischen Thatsachen, sondern auch in der anschaulichen Charakteristik der Metren und ihrer Wirkung sowie in der historischen Belehrung.

Von weiteren Hülfsmitteln zur Horazerklärung sind zu nennen W. Gemoll, *Die Realien bei Horaz I:* Tiere und Pflanzen, Kleidung und Wohnung in den Gedichten des Horaz. Ein gelehrtes und lehrreiches Buch, das man gern lesen und gelegentlich nachschlagen wird. Das reiche Material wird von allen Seiten, die sich ihm abgewinnen lassen, betrachtet, natürlich unter vorwiegender Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Moments. Auf diesem Gebiete zeigt der Verf. grofse

Sachkenntnis; so geht er überall auf das Alter und den Ursprung der Sachen und ihrer Bezeichnungen zurück, sogar auf die indogermanische Vorzeit; hier hätten wir nur neben Kellers und Weises Schriften gern auch V. Hehn und O. Schrader citiert gesehen. In Lehrerkreisen wird das Buch schnell Freunde gewinnen; es eignet sich auch für Schülerbibliotheken. Das Gleiche gilt von W. Dettos *Horaz und seine Zeit.* Dieser wertvolle Beitrag zur Belebung und Ergänzung der altklassischen Studien auf höheren Lehranstalten behandelt Lebensgang und Werke des Dichters, die politischen Verhältnisse, das damalige Rom, dessen soziale Zustände; Wohnung, Kleidung und tägliches Leben, Geselligkeit und Gastereien, das öffentliche Leben und die Spiele; Glaube, Sitte und Bildung, des Dichters Zeitgenossen und seine Sentenzen. In der neuen 2. Aufl. ist ein Abschnitt über die litterarische Stellung des Horaz hinzugekommen. Aber dieser Abschnitt müfste erweitert werden. Für einen Dichter von so nachhaltiger und weittragender kulturhistorischer Bedeutung genügt nicht der eine Satz (S. 11), dafs Horaz die Bewunderung einer Zeit erregte, in welcher die dichterische Kraft der modernen Völker sich noch nicht frei entfaltet hatte, sondern mühsam den Spuren der Alten folgte. Es war nicht genug, nur die Stelle des Horaz in der römischen Litteratur und innerhalb der römischen Poesie zu betrachten, sondern sein bedeutsamer Einflufs auf die spätere, namentlich die deutsche Poesie mufste endlich einmal klar gelegt werden. Hier war der rechte Ort zur Behandlung eines Gegenstandes, der noch nirgends genügend beleuchtet worden ist. Wir empfehlen daher dem Verf. die Beseitigung dieser Lücke für die nächste Auflage. Wir haben in diesem Buche einen Totalüberblick über die römischen Altertümer, aber begrenzt auf die Zeit des Horaz, und diese Vereinigung des Antiquarischen mit dem Litterarhistorischen ist um so mehr erwünscht, als sie den Unterricht konzentriert. Andererseits aber ist das Ideale wichtiger als das Reale, und deshalb darf die Behandlung der Realien gerade bei einem Dichter, und sei er auch Horaz mit seinem Reichtum an Altertümern, nicht übermäfsigen Raum einnehmen und dem Eindringen in das Geistige und Seelische, in die Geisteswelt, Abbruch thun. Das schön ausgestattete Buch ist mit schönen Abbildungen geziert. Eine wertvolle Beigabe bildet die Zusammenstellung des horazischen Sentenzenschatzes nach übersichtlichen Gruppen und mit beigefügtem Versmafs und Übersetzung. — Eine aus des Dichters Werken geschöpfte Selbstbiographie des Horaz schreibt P. Karl Kühne. Es werden erst die Lebensschicksale des Dichters skizziert, dann sein Charakterbild gezeichnet. Das mit grofser Liebe und Wärme entworfene Bild des Dichters ist für die Jugend bestimmt. Unter den Charakterzügen betrachtet Verf. besonders die religiöse Richtung, die sittlichen Anschauungen, die Pietät, Genügsamkeit und Bescheidenheit, Neidlosigkeit, Freundestreue, Selbständigkeit, das Verständnis für die Naturschönheiten, die Freude am Lebensgenufs und Wein, das Mafshalten, den Patriotismus, die Auffassung des Dichterberufs.

Elegiker. K. Peters giebt in der Gothana eine Anthologie aus den römischen Elegikern, für den Schulgebrauch erklärt, heraus. Ovid wird hier besonders berücksichtigt; seine Stücke nehmen den ganzen ersten Band ein. Da nach den neuen pr. Lehrplänen (S. 20) Ovid aus UIII, wo nur Cäsar gelesen wird, entfernt und nach OIII und UII verlegt ist, so bietet sich hier die Möglichkeit, nach den Metamorphosen in OIII statt des gleichfalls zugelassenen Vergil in UII ausgewählte Teile der übrigen Dichtungen Ovids zu lesen. Gerade auf dieser Stufe wird aber der Schüler eine Ausgabe mit Kommentar nicht entbehren können, und die Peterssche dürfte deshalb gelegen kommen. Sie bringt unanstöfsige Stoffe, die dem Gesichtskreis des Schülers nahe liegen, z. B. den trojanischen und andere bekannte griechische Sagenkreise, die römische Geschichte, das Leben des Ovid und der Dichter Tibull, Catull, Properz, welche drei im II. Bande zur Auswahl dienen sollen, jedoch soll Properz gegen die anderen sehr zurücktreten. Beziehungen zu den Metamorphosen, zu Homer, Livius sind oft für die Aufnahme bestimmend gewesen. Und dieser Gesichtspunkt ist zu loben. Der Kommentar giebt ausreichende Übersetzungshülfe. Vorangehen eine Einleitung über Elegie und Elegiker und allgemeine Bemerkungen über den Sprachgebrauch der römischen Dichter, die sehr nützlich und zweckmäfsig sind, weil sie den Kommentar von grammatischen Belehrungen entlasten und die Einzelheiten unter einen einheitlichen Gesichtspunkt bringen. Auch die Abweichungen von der gewöhnlichen Wortstellung finden hier ihre Erledigung. — *Catulls Gedichte*, jedoch nur die unverstümmelten und nicht Anstofs erregenden, hat Franz Frese meist geschickt und meist in den antiken Metren wie sein Vorgänger Th. Heyse übersetzt. Aber einsilbige Verbalformen als Senkungen zu gebrauchen, geht doch wohl nicht an.

Plautus. Terenz. Die von Brix kommentierte Schulausgabe der *Menaechmi des Plautus* hat in 4. Aufl. M. Niemeyer besorgt. Ihre Einleitung wie die ganze Einrichtung gleicht der Jb. IV, IV 54 erwähnten Trinummus-Ausgabe, um die sich Niemeyer ebenso verdient gemacht hat. — Von dem Heautontimorumenos des Terenz liegt eine Übersetzung in Trimetern von Joh. Herbst vor. Sie gehört der Langenscheidtschen Bibliothek an. Sie liest sich leicht und glatt.

Eine gröfsere Anzahl uns zugegangener Schriften, deren Inhalt nicht gerade auf den Schulunterricht Bezug hat, steht im Schriftenverzeichnis eingetragen.

V.

Griechisch

A. v. Bamberg.

Einleitung.

Auch im Jahre 1891 sind über den Wert und die Stellung des griechischen Unterrichts innerhalb des Gymnasiallehrplans mancherlei und zum Teil einander entgegengesetzte Urteile laut geworden. So wollte O. Vogelreuter mit seiner leider sehr oberflächlichen und unbedeutenden *Geschichte des griechischen Unterrichts in deutschen Schulen seit der Reformation* einer gefahrdrohenden Unterschätzung des griechischen Unterrichts entgegenwirken, wogegen Fr. Bahnsch, Professor am Königlichen Gymnasium zu Danzig, in einem Vortrag, den er in der 17. Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreufsen zu Danzig am 19. Mai 1891 gehalten und nachher veröffentlicht hat, den Gedanken entwickelte, dafs der griechische Sprachunterricht auf dem Gymnasium in die Stellung eines fakultativen Unterrichtsgegenstandes zurücktreten und, was auch Denicke BhS. S. 27 will, die griechische Litteratur durch gute Übersetzungen kennen gelernt werden solle. Zum Glück ist solchen allgemeinen Erörterungen wenigstens für eine Reihe von Jahren jede praktische Bedeutung dadurch genommen, dafs auf den gröfsten deutschen Unterrichtsgebieten, in Preufsen, Bayern, Sachsen und Württemberg das Griechische in der Krisis des vergangenen Jahres seine Stellung als obligatorischer Lehrgegenstand des Gymnasiums ohne gar zu empfindliche Einbufse behauptet hat. Die neuen Lehrpläne dieser Länder vom 6. Januar 1892, 23. Juli 1891, 6. Dezember 1891 und 16. Februar 1891 stimmen darin überein, dafs sie für den Zweck, die Schüler in das selbständige Verständnis der klassischen Werke der griechischen Litteratur einzuführen, einen sechsjährigen griechischen Unterricht ansetzen, und unterscheiden sich, von mancherlei noch zu erwähnenden Einzelheiten zunächst abgesehen, nur in Bezug auf die Zahl der Wochenstunden, welche sie ihm einräumen. Während nämlich Preufsen auf das Mafs von 36 Stunden

herabgegangen ist, welches Bayern bisher gehabt und jetzt festgehalten hat, ist Württemberg jetzt erst dem preufsischen Vorgang von 1882 gefolgt und hat statt $7 \times 6 = 42$ Stunden $4 \times 7 + 2 \times 6 = 40$ angesetzt; Sachsen aber hat die bisherigen Stundenzahlen, nämlich $4 \times 7 + 2 \times 6$ oder $7 = 40$ oder 42 festgehalten. Dem Lateinischen ist das Griechische nunmehr in den drei oberen Klassen gleichgestellt in Preufsen, in beiden Primen in Bayern, in Obersekunda in Sachsen. Sonst steht es dahinter in den einzelnen Klassen um eine, in Bayern in beiden Tertien, in Württemberg in Unterprima um zwei, ebenda in beiden Tertien um drei Stunden zurück, während bisher das Verhältnis beider Gegenstände zu einander überall für das Griechische weit ungünstiger war. Damit ist den deutschen Gymnasien jedenfalls für die nächsten Jahre der griechische Unterricht gerettet; es wird nun darauf ankommen, dafs er sein gutes Recht auch fernerhin siegreich darthut. Vielleicht hilft dazu eine Vereinigung des griechischen Unterrichts mit dem deutschen in der Hand desselben Lehrers, wie sie Pauckstadt in der Vorrede zu seiner Ausgabe von Plutarchs Brutus p. IV und H. Meier LL. 27 S. 120 nahelegen.

I. Lektüre.

1. Kanon.

Im vorigen Jahresbericht wurde an erster Stelle des Kanons griechischer Schullektüre gedacht, welchen E. Albrecht als den thatsächlich auf deutschen Gymnasien überwiegend eingehaltenen statistisch nachgewiesen hatte. Diesmal verdient die erste Stelle der Kanon, welchen der für die Reform unseres Unterrichtswesens zu früh verstorbene O. Frick auf Grund einer gründlichen Sichtung des gesamten gymnasialen Unterrichtsstoffes gewonnen und in die Tabelle aufgenommen hat, die seinen *Unmafsgeblichen Vorschlägen zur Gestaltung des neuen Gymnasial-Lehrplans* LL. 28, 16 ff. beigegeben ist. Er ist wörtlich der folgende: IIIB Xenophons Anabasis. Kriegsgeschichtliches Einzelbild auf weltgeschichtlichem Hintergrund. Auch hier das Interesse um eine Einzelpersönlichkeit gesammelt; zugleich geograph.-ethnographisches Kulturbild (wie in Cäsars b.g.) auf demselben Schauplatz, auf welchen die Schüler durch die biblische Geschichte, Apostelgeschichte, troische Sage, Herodot, Curtius, die Kreuzzüge immer von neuem geführt werden. IIIA wie in IIIB (jedenfalls im Durchblick durch das Ganze bis zur Ankunft in Trapezunt). IIB Xenophons Hellenica, ausgewählte Bilder. Der Ausgang der athenischen Macht. Odyssee, Auswahl zu einem Durchblick durch das Ganze. IIA Herodot. Auswahl zu einem Durchblick durch den ganzen Perserkrieg. — Odyssee, Auswahl zu einem Durchblick durch das Ganze. IB. 1. Halbjahr: Thucydides, Bilder aus der sizilischen

Expedition. Leichenrede des Perikles und als Gegenstück und Kehrseite Blick auf die Zerstörung der Hellenenwelt III, 82. 83. Selbstzeugnis des Thuc. über seine Auffassung von der Aufgabe der Geschichtschreibung. — Ilias. 2. Halbjahr: Demosthenes. — Ilias. — Sophokles' Antigone. IA. 1. Halbjahr: Plato, Apologie und Kriton (die volkspädagogische Mission des Sokrates). — Ilias, 2. Halbjahr: Plato, Phaedon (Ausw. Sokrates). — Ilias. — Soph. Ajas." Hiermit stimmen, wie wir unten im einzelnen sehen werden, die Aufstellungen von Paul Dörwald, welcher der Frage nach dem Stoff der griechischen Schullektüre gleichfalls vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts mit grofsem Ernst, aber anscheinend mit zu geringer Würdigung der sprachlichen Form der Litteraturwerke näher getreten ist und in dem Aufsatz *Einige Fragen zur Reform des Gymnasialunterrichts* NJ. 144 S. 8 ff. die nach seinerMeinung für die Auswahl der griechischen Prosalektüre mafsgebenden Gesichtspunkte S. 19 in sieben Thesen zusammengefafst hat, nicht durchweg überein. Der neue preufsische Kanon weicht von dem Frickschen nur insofern ab, als er die Anabasislektüre erst in IIIA beginnen und in IIB, wo die Hellenica hinzukommen, sich noch fortsetzen läfst und für Obersekunda aufser Herodot auch die von Frick nicht aufgenommenen Memorabilien für die Prosalektüre in Anspruch nimmt. Es ist für ihn wie für Frick und Dörwald neben dem ethischen auch der Gesichtspunkt von Bedeutung gewesen, dafs die Prosalektüre ermöglichen solle, „ohne Überladung des Geschichtsunterrichts, für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen" (Lehrpläne und Lehraufgaben S. 27), ein Gesichtspunkt, den auch Lattmann in der schon 1890 erschienenen Schrift *Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens* (s. ZG. S. 28) und der Verfasser der Schrift *Ein Wort zur Schulreform von einem Philologen aus den Reichslanden* (s. ZG. S. 558) in den Vordergrund stellen. Übrigens ist der Kanon der preufsischen Lehraufgaben so zu verstehen, dafs allerdings die „bezeichneten Schriftsteller und Schriften in den betreffenden Schuljahren gelesen werden müssen"; es sind aber die „Provinzial-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftsteller oder Schriften zuzulassen, vorausgesetzt, dafs dieselben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf den einzelnen Stufen sich eignen und ein Einlesen in die verbindlichen Klassenschriftsteller durch diese erweiterte Lektüre nicht behindert wird". In Bayern ist ein umfassenderes Verzeichnis von Schriftstellern und Schriften aufgestellt worden, unter denen auf den einzelnen Klassenstufen gewählt werden soll.

Wenden wir uns nun den einzelnen Schriftstellern zu, so ist für **Homer** die alte Forderung, dafs der Gymnasialabiturient Odyssee und Ilias ganz solle gelesen haben, von Richard Schenk in dem Aufsatz *Das Bildungsziel des Gymnasiums und die Privatlektüre* ZG. S. 264 ff. wiederholt worden, doch so, dafs er zur Erreichung dieses Ziels die Privatlektüre in Anspruch nimmt (S. 275). Eben dies thut auch der

württembergische Lehrplan, ermäfsigt aber die Forderung dahin, dafs jeder Abiturient zwar die Odyssee vollständig, die Ilias aber nur in ihren hauptsächlichsten Partieen gelesen haben solle (S. 9). Die preufsischen Lehrpläne bestimmen: „Ilias und Odyssee sind thunlichst ganz zu lesen. Soweit dies in der Ursprache nicht möglich ist, sind behufs Ergänzung von dem Lehrer gute Übersetzungen heranzuziehen" (S. 30). O. Frick verlangt, wie wir gesehen, für die Odyssee nur eine Auswahl „zu einem Durchblick durch das Ganze", wobei angenommen werden darf, dafs er auch den eigenen Wert der zu wählenden Partieen hat berücksichtigt sehen wollen. Von Bemühungen, Minderwertiges aus der Homerlektüre des Gymnasiums auszuscheiden, hat in diesen Jahresberichten wiederholt berichtet werden können (Jb. IIB 386 f., IIIB 434 ff., IV. V 2 f., V, V 4 f.). Diesmal verdient zunächst bemerkt zu werden, dafs die von Kammer in seinem ästhetischen Kommentar zur Ilias (Jb. IV. V, 2) gegewonnene kürzere Gestalt der Ilias von Zimmermann seiner Übersetzung von Ilias I—VIII im Programm von Zeitz zu Grunde gelegt worden ist, wogegen sich sowohl H. Kluge in dem Büchelchen *Plan der Iliaslektüre in zwei Jahreskursen* S. VI als Friedrich Keim in der Programmabhandlung *Zur Homerlektüre* S. 10 gegen Kammers wie gegen jede Auswahl der Homerlektüre wenden, die sich von der wissenschaftlichen Beantwortung der Homerischen Frage abhängig macht. Indem sie sich aber beide von pädagogischen Gesichtspunkten leiten lassen, kommen sie doch zu verschiedenen Ergebnissen. Kluge hat nach Ausscheidung solcher Partieen, an denen der Schüler nichts verliere, die übrigbleibende Masse von über 12000 Versen, die sich nach seiner Meinung in zwei Unterrichtsjahren durch Klassen- und Privatlektüre bewältigen lassen, zu ziemlich gleichen Teilen so auf zwei Jahreskurse verteilt, dafs dem ersten die für den Gang der Handlung, den Streit des Achill und Agamemnon und die vier Schlachten der Ilias, wichtigsten, dem zweiten aber 17 von ihm als Episoden bezeichnete Abschnitte zugefallen sind, und sucht die praktischen Schwierigkeiten, welche die Verteilung bringt, in seinem Büchelchen, das er für die Hand des Schülers bestimmt hat, durch Mitteilung seines Lektüreplans und kurze Inhaltsangaben zu heben. Keim bestreitet (S. 21), dafs die Schüler bei solcher Zerstückelung den von Kluge gewünschten Überblick über das Ganze bekommen können, und will, dafs die Lektüre durchweg dem Gang der Ilias folge, indem er die Wahl läfst, ob man das Ende des ersten Jahreskursus hinter dem 10. oder hinter dem 12. Buch ansetzen wolle. Dabei geht er, weil er eine erzwungene Privatlektüre verwirft, in der Ausscheidung des überhaupt nicht oder doch nur eventuell zu lesenden Stoffs noch weiter als Kluge. Während z. B. von den von Kammer ganz verworfenen Büchern X, XIII und XIV Kluge die Doloneia in den 2. Jahreskursus und XIII 1—248 und 723—837 und XIV 1—152 in den 1. Jahreskursus aufnimmt, bezeichnet Keim nur die Schilderung der majestätischen Fahrt Poseidons übers Meer XIII 1—38 als lesenswert und X 340—525 und XIII

274 –294 und 330 –454 und XIV 225—291 und 379—441 als vielleicht zu lesen.

Aus der Odyssee hebt Keim für die Lektüre der Untersekunda aus V—XII ca. 3000 Verse, für Obersekunda aus XIII—XXIV ca. 3500, aus der Telemachie 1000, aus der Nekyia 450 Verse, im ganzen also ca. 5000 Verse aus und meint, dafs in ϑ und der Telemachie noch weitere Kürzungen möglich wären. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt R. Menge in dem Aufsatz *Die Odyssee-Lektüre in der Sekunda* LL. 28 S. 24 ff. Er sondert die ganz auszulassenden, die statarisch und kursorisch zu lesenden Stücke und weist der statarischen Lektüre in Untersekunda IX 39—566, X 133–574, XI 90—137, I 1—87, V 29 –493, VI 1—331, VII 1—347, VIII 470—586, IX 1—38, zusammen 2400 Verse, in Obersekunda XIII 1—440, XIV 1—198, XV 301—388, 496—557, XVI 1—321, 452—481, XVII 1—30, 166—606, XIX 1—604, XX 1—394, XXI 1—434, XXII 1—501 und XXIII 1—372, zusammen 3964 Verse zu, wozu für die kursorische Lektüre dort 1518, hier 1175 Verse hinzutreten. Die Auslassungen treffen hauptsächlich die Telemachie, mit deren Inhalt die Schüler nach dem Verf. immerhin „irgendwie bekannt gemacht werden müssen“.

Für die Aufnahme der **Lyriker** in den Kanon tritt mit beredten Worten Alfred Biese in dem Aufsatz *Die griechischen Lyriker in den oberen Klassen* ein (NJ. II S. 415 ff). Es scheint ihm aus der Forderung, dafs das Gymnasium überall zu den Quellen führe, unbedingt zu folgen, dafs sich in den Händen der Schüler eine Sammlung griechischer Lyriker befinde, wo sie sämtliche nachweisbare Originalstellen, welche Horaz bei der Komposition seiner Gedichte umklangen, innerhalb des historischen Gesamtbildes der griechischen Lyrik finden. Die griechischen Lyriker seien aber auch trefflich geeignet, den Unterricht in der griechischen Geschichte und die Lektüre der griechischen Historiker zu beleben und in den Schülern edle patriotische Begeisterung zu wecken, und für den deutschen Unterricht seien sie insofern wichtig, als ihre vergleichende Betrachtung das Verständnis der deutschen Lyrik vertiefe. Diese drei Hauptgründe für die Aufnahme in den Kanon wiederholt er in dem Vorwort zu seiner *Auswahl griechischer Lyriker*, in die er übrigens auch lyrische Partieen aus den Dramatikern und inschriftliche Epigramme aufgenommen hat. In Bayern ist für die achte Klasse (Unterprima) eine Auswahl aus den Lyrikern mit Homer und Tragödien des Euripides oder Sophokles zur Wahl gestellt. Die Elegieen Solons und des Tyrtäus empfiehlt um ihres geschichtlichen Interesses willen Dörwald NJ. 144 S. 335. Ebenda S. 483 berichtet Meister, dafs er die siebente griechische Lehrstunde zum Teil dem Extemporieren ausgewählter Abschnitte der griechischen Lyriker widme.

Äschylus ist neben Sophokles in Bayern und Württemberg an zweiter Stelle zugelassen. Richard Schenk a. a. O. S. 276 meint, es wäre von hervorragender Wichtigkeit für die Erreichung der gymnasialen Bildungs-

zwecke, wenn der Schüler durch eine die laufende Klassenlektüre erweiternde Privatlektüre wenigstens mit einem Stücke des Äschylus (am besten wohl mit Prometheus) bekannt werde.

„Von **Sophokles** mufs Aias, Antigone, Ödipus Rex und Ödipus Coloneus, — wenn möglich, auch Philoktet und Elektra gelesen werden", sagt Richard Schenk a. a. O., teilt also nicht das Urteil Ecksteins (Jb. II B 385) über das zuletzt genannte Stück, das von ihm wie die Trachinierinnen von dem Kanon ausgeschlossen worden ist. Auch die gediegene Auslegung, welche es in dem Buch von Theodor Plüfs *Sophokles' Elektra* gefunden hat, läfst es für die Schullektüre nicht geeignet erscheinen.

Euripides empfiehlt Richard Schenk a. a. O. S. 276 nur für die „erweiternde Privatlektüre". In Württemberg ist er im Kanon für Unterprima neben Sophokles in Klammern aufgeführt, in Bayern für dieselbe Klasse ohne Unterschied zur Wahl gestellt.

Von **Herodot** empfiehlt Theodor Grofs in der Programmabhandlung *Beiträge zur Methodik des griechischen Unterrichts* das siebente Buch mit Weglassung von 63 Kapiteln, die er genau bezeichnet. Richard Schenk a. a. O. verlangt, dafs 3 Bücher (am besten VII—IX) gelesen werden; Dörwald NJ. II S. 18 empfiehlt VI—IX mit Auswahl. Die amtlichen Lehrpläne und Lehraufgaben nehmen ohne Ausnahme Herodot in den Kanon für Obersekunda auf, ohne für die Auswahl eine Vorschrift zu geben.

Den **Thukydides** führt der bayerische Kanon nur für Oberprima und auch da nur in Klammern auf. In Württemberg sind für Unterprima leichtere Abschnitte von Thukydides angesetzt; im Kanon für Oberprima wird er ohne Einschränkung vorgeschrieben. In Preufsen sind schwierigere Reden ausdrücklich ausgeschlossen. Richard Schenk nimmt a. a. O. für die Klassenlektüre „von Thukydides zwei Bücher mit Ausschlufs der Reden" in Anspruch. Grofs a. a. O. S. 6 empfiehlt eine Auswahl aus den beiden ersten Büchern, der Verf. der oben genannten Schrift *Ein Wort zur Schulreform*, Leichenrede, Pentekontaetie, Belagerung von Platää und sizilische Expedition (ZG. S. 558), wogegen H. Schiller ebenda S. 560 die Pentekontaetie verwirft, weil sie keinen Stoff von wirklich erzieherischem Werte enthalte.

Was **Xenophon** anlangt, so ist die, wie wir sahen, von Frick schon für Untertertia in Anspruch genommene **Anabasis** in Bayern auf der Stufe Obertertia nur zugelassen, in Württemberg zu Gunsten der Chrestomathie (doch wohl der von Metzger u. Schmid [Jb. IV, V, 8]) noch ausgeschlossen und dem zweiten Halbjahr der Untersekunda vorbehalten. Für die vier ersten Bücher giebt Böhme in dem Aufsatz *Zur Anabasislektüre in IIIa* LL. 26 S. 40 ff. eine wohlerwogene Stoffauswahl, indem er in fortlaufender Erläuterung des Inhaltes die Abschnitte, welche erst in Sekunda oder überhaupt nicht gelesen werden sollen, und diejenigen, die in Obertertia nur gelesen werden können und zur Privatlektüre ge-

eignet erscheinen, von denen aussondert, die in diesen Klassen gelesen werden müssen. So gewinnt er für Obertertia ein Pensum von 419 Paragraphen, dessen Umfang ihn mit Frick wünschen läfst, dafs die Anabasislektüre bereits in Untertertia begonnen werde. In Sekunda sollen bei inhaltlicher Wiederholung der 4 ersten Bücher die Kapitel I 9 und II 6 nachgeholt und dann auch das Wichtigste aus den 3 letzten Büchern gelesen werden. Dörwald NJ. II 337 (vgl. 18) meint, zwei Bücher der Anabasis könnten bequem in Obertertia bewältigt werden; im ersten Semester der Untersekunda solle dann ein Durchblick durch das Ganze mit Lesung der wichtigsten Partieen der übrigen Bücher gewonnen werden

Eine Auswahl aus den **Hellenika** stellt Grofs a. a. O. zusammen. Dörwald NJ II S. 335 spricht sich gegen ihre Lektüre aus und will höchstens einzelne Stücke, wie die Belagerung und Einnahme Athens zulassen, etwa im Zusammenhang mit den ihm allerdings vom pädagogischen Standpunkt bedenklichen politischen Gerichtsreden des Lysias; ebenda S. 19 aber weist er Lysias und Xenophons Hellenika einfach ab und begründet diese Abweisung S. 381.

Gegen die Lektüre der **Memorabilien**, welche nur in den preufsischen Kanon, und der **Cyropädie**, welche in keinen amtlichen Kanon ausdrücklich aufgenommen ist, erklärt sich Richard Schenk a. a. O. mit den Worten: „Soll die natürliche Neigung des Schülers zur Negation und Krittelei nicht künstlich genährt werden, so mache man ihn mit den Seltsamkeiten der Kommentarien gar nicht erst bekannt und langweile ihn nicht mit den Theoremen der Cyropädie, von der ihn erfahrungsmäfsig stets nur das Historisch-Realistische anzieht.“ Ganz anders urteilt Dörwald, welcher NJ. II S. 18 für das zweite Semester der Untersekunda die Lektüre von Xenophons Cyropädie im Durchblick (etwa I 1. 2. 5. 6. IV 4. 6. VIII 1. 7) empfiehlt, weil aus ihr sich die Hauptzüge des Xenophontischen Königsideals und eine Erweiterung der Kenntnis des Politikers und bedeutsame Züge des Sokratikers Xenophon ergeben, für das zweite Semester der Obersekunda aber Xenophons **Agesilaos**, dessen Lektüre die Xenophontische Idee des Königtums sowohl nach der philosophischen Seite (vgl. vorher Cyrop., nachher Memor.) wie nach der geschichtlichen Seite (vgl. besonders Memor.) vertieft und schon die Grundzüge des Sokratischen Tugendideals enthält, zugleich aber eine typische weltgeschichtliche Bewegung darstellt, und Xenophons Memorabilien als Abschlufs des Xenophontischen Bildes des Sokrates, dessen geschichtliche Bedeutung als des Reformators seines Volkstums zugleich aus ihnen klar wird wie nicht minder die geschichtliche Epoche des Niedergangs Athens überhaupt, zugleich als Abschlufs der Beschäftigung mit dem Bilde Xenophons, endlich als Vorbereitung auf Plato. Eine breite Begründung hierfür giebt er in der Abhandlung *Der didaktische Wert des Xenophontischen Agesilaus im Zusammenhange mit der Cyropädie und die Memorabilien als Schullektüre untersucht* NJ. II S. 331—341 und 369 bis 408, in welcher sich S. 400 ff. mit dem Agesilaus besonders be-

schäftigen. Die ersten drei Bücher der Memorabilien mit Auswahl lesen zu lassen, empfiehlt Grofs a. a. O. Auch Sander tritt in dem Vortrag *Zur Schriftstellerlektüre*, welchen er in der Versammlung der akademisch gebildeten Lehrer der Provinz Sachsen und der angrenzenden Herzogtümer am 31. August 1890 zu Magdeburg gehalten und BhS. veröffentlicht hat, S. 68 für die Memorabilien ein.

Von **Platon** will H. Meier in dem Aufsatz *Das Wesen des Staates. Zusammenfassende Begriffsentwickelung nach der Lektüre von Platos Kriton* LL. 27 S. 119 f., der in das Gebiet des deutschen Unterrichts fällt, S. 120 f. unter allen Umständen die Apologie Kritos und die erzählenden Teile des Phädon gelesen wissen; den Protagoras erklärt er mit Berufung auf das Urteil Zellers in der Geschichte der griechischen Philosophie für ungeeignet zur Schullektüre.

Wie wir sahen, ist **Lysias** weder von Frick noch von den neuen preufsischen Lehraufgaben in den Kanon aufgenommen, von Dörwald bestimmt ausgeschlossen worden. Auch H. Schiller spricht sich ZG. 560 im Gegensatz zu dem Verfasser der Schrift *Ein Wort zur Schulreform* gegen ihn aus, und Holländer stellt ihn, wie wir sehen werden, hinter Aristoteles' Schrift vom Staatswesen der Athener zurück, während Richard Schenk die typisch zur Schullektüre bestimmten Reden des Lysias zuläfst. In Bayern steht er unter anderen Rednern zur Wahl für Unterprima; im württembergischen Kanon ist er bei der Obersekunda hinter Xenophon in Klammern aufgeführt.

Isokrates hat nur in Bayern eine Aufnahme in den amtlichen Kanon gefunden, und zwar für Unterprima ohne Angabe, was zu wählen sei. Den Panegyrikos empfehlen sowohl Richard Schenk ZG. S. 275 als Dörwald a. a. O. S. 335.

Ebenderselbe tritt ebenda für **Lykurgos** ein, welcher in Bayern in den Kanon für Unterprima aufgenommen worden ist.

Die Lektüre des **Demosthenes,** welche überall kanonisch ist, ist in Preufsen verbindlich nur für die olynthischen und philippischen Reden. Die Kranzrede empfiehlt Karl Heinrich Keck in der Anzeige der Ausgabe von Blafs NJ. I S. 177 ff., indem er aus vieljähriger Erfahrung versichert, dafs keine Rede des Altertums in ähnlicher Weise die Primaner zu packen und zu begeistern vermöge. Selbst bei den philippischen Reden des Demosthenes habe er nie so aufmerksame und dankbare Schüler gehabt, wie bei jenem Meisterwerk, vgl. Jb. V, V 7. Wilhelm Fox, der, wie im vorigen Jahresbericht a. a. O. berichtet wurde, in seiner Ausgabe der Rede für die Megalopoliten besonders für diese, aber auch für die 15. Rede (für die Freiheit der Rhodier) als Gegenstand der Schullektüre eingetreten ist, hat in Ferdinand Rösiger einen Nachfolger gefunden, der im ersten Bändchen seiner Schulausgabe von ausgewählten Staatsreden des Demosthenes alle drei hellenischen Reden (über die Symmorien, für die Freiheit der Rhodier und für die Megalopoliten) herausgegeben und erklärt hat. Er bemerkt in dem Vorwort, dafs sie schon

seit Jahren auf badischen Gymnasien öfter in Prima gelesen würden. Der Reichtum an politischen Gedanken, der sie neben der bewundernswerten Gewandtheit in der Behandlung der Gegenstände und der logischen Schärfe der Darstellung auszeichne, empfehle sie um so mehr, als die blofse Beschränkung auf die philippischen Reden nicht immer den Eindruck der Einförmigkeit abwehren könne. Auch fordere die unbefangene geschichtliche Betrachtung, dafs man die Zustände Griechenlands unmittelbar vor dem Auftreten Philipps genauer kennen lerne, um den Verlauf des ganzen Kampfes, der zum Übergange der griechischen Selbständigkeit führte, wahrhaft zu verstehen. Ferner böten diese Reden geringere sprachliche Schwierigkeiten, da sie in ruhigerem Tone verfafst seien, als die leidenschaftlichen Kampfreden der späteren Zeit. Gegen die Rede für die Megalopoliten erklären sich in Anzeigen der Ausgabe von Fox sowohl Wotke (Msch. S. 216) als Slameczka (ZöG. S. 109), beide, weil der historische Hintergrund ein zu verwickelter sei, Slameczka aber auch deshalb, weil die Jugend sich unmöglich für den Grundsatz der damaligen Staatsklugheit erwärmen könne, dafs Athens Wohl auf der Schwäche der übrigen griechischen Staaten beruhe; sie werde und solle sich nicht begeistern für den Satz: man soll zwar immer gerecht handeln, zugleich aber darauf sehen, dafs es einem auch Vorteil bringe. Ganz anders folge das Interesse der Schüler den letzten Kämpfen Athens mit Philipp um die Erhaltung der griechischen Freiheit; ganz anders wirke das ideale Bild des patriotischen Redners, der in echt nationalem Sinne das gefährdete Staatsschiff vor dem Andrang der makedonischen Sturmflut zu bewahren suche.

Aristoteles ist seit der Auffindung seiner Schrift *Vom Staatswesen der Athener*, die in Deutschland bisher wohl am meisten gelesen wird in der Ausgabe von Kaibel und v. Wilamowitz und in der Übersetzung von Kaibel und Kiefsling, in die Reihe der Schriftsteller eingetreten, welche beanspruchen können, bei der Auswahl der griechischen Schullektüre berücksichtigt zu werden. Zuerst hat wohl Paul Meyer am Schlufs seiner Anzeige der zweiten Ausgabe von Kenyon Gm. S. 277 ff. bemerkt, dafs die aristotelische Schrift durch einige Überarbeitung zu einer trefflichen Schullektüre hergerichtet werden könne. Ebenderselbe führt in einem Aufsatz *Der neue Aristoteles und die Schule* Gm. 1892 S. 85 ff., welcher an der Forderung einer Überarbeitung für die Schule festhält, dafür aber die Zeit noch nicht gekommen erachtet, aus dem Jahre 1891 an, dafs Schultefs in No. 20 der „Zeitung für Litteratur, Kunst und Wissenschaft“ des Hamburger Korrespondenten S. 154 zu einem ehrlichen Versuche mit Aristoteles in Sekunda rate und dafs in einem Aufsatz der „Mittelschule“ S. 256—274 *Die Bedeutung der neuen Werke des Aristoteles für die Mittelschule* Ad. Bauer einer Anregung von Herm. Diels folgend den Vorschlag macht, A II 1—41 „etwa in der sechsten Gymnasialklasse“ zu lesen. Der fehlende Anfang liefse sich, so meine Bauer, unschwer, soweit die kylonischen Wirren in Betracht kämen, ergänzen,

falls man nicht vorziehe, mit dem Kap. 2 der Ausgabe Kenyons den griechischen Text zu beginnen und ihm eine Darstellung des ältesten attischen Staates nur in ein paar kurzen lateinischen oder deutschen Sätzen vorausgehen zu lassen. An der Frage der Überarbeitung geht die im übrigen recht gründliche Erörterung vorbei, welche Holländer in der „Pädagogischen Warte“ in dem sehr lesenswerten Aufsatz *Des Aristoteles Politeia als Schullektüre* angestellt hat. Er sucht den Satz, dafs unser Schulkanon durch die Aufnahme der Politeia eine wesentliche Bereicherung erhalten könne, als richtig zu erweisen, indem er im Anschlufs an die Kriterien, welche Muff auf der fünften Pommerschen Direktorenkonferenz aufgestellt hat, die Schrift nach Sprache und Inhalt prüft, weiter darthut, wie sie uns den ganzen Aristoteles als einen Charakterkopf ohne gleichen vor Augen stelle, der als Forscher das intellektuelle, als Schriftsteller das ästhetische und als Politiker und Mensch das ethische Interesse in Anspruch nehme, und ihr endlich in der Obersekunda des Gymnasiums einen Platz anweist, den ihr Lysias und Plutarchs Biographieen nicht streitig zu machen vermöchten.

Plutarch und **Arrian** sind samt allen nachklassischen Autoren wie in dem Kanon Fricks und in dem preufsischen auch im württembergischen Kanon unberücksichtigt geblieben. In Bayern sind die Biographieen des Plutarch für Obersekunda zur Wahl gestellt, Arrians Anabasis bei Untersekunda hinter Xenophons Anabasis in Klammern aufgeführt. Für die Lektüre von Plutarchs Biographieen überhaupt und der des Brutus insbesondere tritt Pauckstadt in dem Vorwort seiner Ausgabe des letzteren ein, in welchem er auf ältere Erörterungen der Frage, ob Plutarchs Biographieen in der Schule zu lesen seien, Bezug nimmt. Übrigens hat er die Ausgabe auch für die Bedürfnisse der Privatlektüre eingerichtet, für welche der Brutus, wenn er nicht schon in Obersekunda in der Klasse gelesen ist, später nach seiner Ansicht ein geeigneter Gegenstand ist. Dies ist das Urteil von Richard Schenk über Plutarchs Biographieen überhaupt a. a. O. S. 276. Der Verf. der Schrift *Ein Wort zur Schulreform* fordert neben 1—2 Biographieen des Plutarch auch **Polybios** 1. pun. Krieg (ZG. S. 558).

Lucian ist amtlich nur in Bayern empfohlen, und zwar für Obersekunda; für die erweiternde Lektüre nimmt ihn Richard Schenk a. a. O. in Anspruch. Dörwald, welcher sonst die nachklassischen Autoren von dem Schulkanon ausgeschlossen sehen will, nimmt sich doch a. a. O. S. 337 Lucians mit warmen Worten an und möchte insbesondere seinen Traum für die Schule nicht missen, einmal, um seiner Wertschätzung der wissenschaftlichen Bildung halber, sodann auch als den Ausdruck der echt griechischen Anschauung von dem Unwert der Handarbeit, endlich aus einem formalen Grunde, weil er eine Parallele zu des Prodikus Allegorie (Mem. II 1) bilde.

Bekanntlich hatten die Erläuterungen zu den preufsischen Lehrplänen von 1882 auf die gedächtnismäfsige feste Einprägung hervorragend be-

deutender Stellen aus der klassischen, insbesondere poetischen Litteratur als einen wertvollen Besitz für das Leben Gewicht gelegt und nur die Einhaltung des vorsichtigsten Mafses bei der Auswahl der Aufgaben geboten. Grofs a. a. O. S. 6 wiederholt die Forderung, ohne zu der Auswahl etwas beizutragen. Böhme bezeichnet a. a. O. S. 52 als Lernstoff aus Xenophons Anabasis I 1, 1—4, II 5, 3—7, IV 7, 19—27. Nur die S. 47 herausgehobenen Worte II 5, 7 *τὸν — θεῶν πόλεμον — κρατοῦσιν* dürften den Anforderungen der Lehrpläne von 1882 entsprechen, wenn auch die mangelnde metrische Form das Vergessen erleichtert. In den neuen preufsischen Lehrplänen ist das Auswendiglernen geeigneter Stellen deutlich genug auf die Dichter beschränkt S. 28. 29. Die bayerischen, sächsischen und württembergischen Lehrpläne schweigen darüber ganz.

2. Ausgaben.

1891 sind in neuen Auflagen erschienen: Homers Ilias f. d. Schulgebr. erkl. von J. La Roche, Teil III u. IV (Ges. IX—XVI) 3. Aufl., Homers Ilias f. d. Schulgebr. erkl. von Ameis-Hentze I, 2 (Ges. IV—VI) 4. Aufl., Sophokles erkl. von Schneidewin-Nauck VI. Trachinierinnen 6. Aufl., Sophokles' Elektra f. d. Schulgebr. herausg. von Friedrich Schubert 2. Aufl., Ausgew. Tragödien des Euripides f. d. Schulgebr. erkl. von N. Wecklein 1. Bändchen: Medea 3. Aufl., Xenophons Griechische Geschichte f. d. Schulgebr. erkl. von Büchsenschütz 1. Heft (I—IV) 6. Aufl., Platons Laches f. d. Schulgebr. erkl. von Cron 5. Aufl., Demosthenes' Ausgew. Reden f. d. Schulgebr. herausg. von Karl Wotke 3. Aufl., Ausgewählte Reden des Demosthenes erkl. von Westermann-Rosenberg 1. Bändchen 9. Aufl. Die 3. Aufl. des 1. Bändchens der Weidmannschen Ausgabe Ausgewählter Tragödien des Euripides, die Bakchen erkl. von Schöne, wird von dem neuen Herausgeber Ewald Bruhn selbst als eine ganz neue Arbeit bezeichnet. Von dem Thukydides f. d. Schulgebr. erkl. von Böhme ist nun auch des zweiten Bandes zweites Heft (VII u. VIII) in vierter Auflage von Simon Widmann bearbeitet erschienen.

Als neuer Teil einer schon vorhandenen Ausgabe erschien: Thukydides f. d. Schulgebr. erkl. von J. Sitzler 1. Buch.

Neu erschienen sind aufser den schon erwähnten Ausgaben der griechischen Lyriker in Auswahl von Alfred Biese, der hellenischen Reden des Demosthenes von Ferdinand Rösiger und des Brutus von Plutarch von R. Pauckstadt: Homeri Odyssea in usum scholarum edidit et commentariis instruxit J. La Roche P. I Odysseae I—XII und Kommentar zu Homers Odyssee von J. La Roche 1. Heft: Gesang I—VI, Sophokles' Philoktetes. Mit Einleitung und Anmerkungen f. d. Schulgebr. herausg. von J. Rappold 1. Teil: Einleitung und Text, 2. Teil: Anmerkungen, Euripides Iphigenia in Taurien f. d. Schulgebr. erkl. von Siegfried Mekler, Platons Apologie des Sokrates herausgegeben und

mit einem Wörterverzeichnis versehen von G. H. Müller, Demosthenes' acht Reden gegen Philipp. Ausgabe für Schüler. 1. Abteilung: Text, 2. Abteilung: Kommentar von G. Bräuning.

Diese Ausgaben zeigen keine bemerkenswerte Eigentümlichkeit, die nicht in den früheren Jahresberichten bereits besprochen wäre. Der Gegensatz zwischen den Schulausgaben der älteren Art, welche im Grunde mehr das Bedürfnis der Lehrer als der Schüler befriedigen, und solchen, die das letztere sich zur besonderen Aufgabe machen, tritt mit mancherlei Abstufungen auch in der Schulausgabenlitteratur des vorigen Jahres entgegen. So will auf der einen Seite Bruhns Bakchenausgabe schlechtweg die philologische Aufgabe lösen, den Text des Stücks festzustellen und gründlich zu erklären und seinen litterargeschichtlichen Zusammenhang nachzuweisen, wogegen Bräunings Demosthenesausgabe die Ausführung der Gedanken darstellt, welche er in dem Jb. V, V 11 ff. besprochenen Aufsatz über Schulausgaben entwickelt hat. Mekler hat, um des praktischen Zweckes seiner Ausgaben willen, jede von anderen oder ihm vermutete Lücke grundsätzlich auch ausgefüllt, um doch dem Leser ein Ganzes in die Hand zu geben. Umgekehrt hat sich Widmann durch die Einschränkung, welche die Lektüre des Thukydides auf den Gymnasien erfahren hat, veranlafst gesehen, den Begriff der Schulausgabe weiter zu fassen, und kritische Bemerkungen nicht ängstlich vermieden. La Roche will in dem neuen Kommentar zur Odyssee sehr vieles dem Lehrer überlassen und nur das geben, was der Schüler bei der Präparation braucht, hält aber an diesem Grundsatz nicht streng fest und geht insbesondere im Citieren gelegentlich weit über den Kreis des dem Schüler Zugänglichen hinaus.

Nur eins verdient hervorgehoben zu werden, der Versuch, den La Roche in seiner neuen Ausgabe gemacht hat, dem Schüler in einem Anhang, auf den der Kommentar immer wieder verweist, unter anderem auch über gewisse empfehlenswerte Übersetzungsweisen zusammenhängende Belehrung zu geben, wie z. B. unter No. 11 S. 113—120 über die verschiedenen Arten, das homerische Partizip sinn- und sprachgemäfs ins Deutsche zu übersetzen. Man darf darin eine Bestätigung der Meinung sehen, welche O. Weifsenfels in einer Besprechung von Bones Hilfsbuch (Jb. V, IV 27) ZG. 1892 S. 67 ausgesprochen hat, dafs sich seit Einführung der griechischen Übersetzung beim Abiturientenexamen eine Theorie des Übersetzens aus der fremden Sprache scheine ausbilden zu wollen.

Sehr seltsam berührt unter den heutigen Verhältnissen, dafs G. H. Müller seine Textausgabe der Platonischen Apologie nicht nur für die Schule, sondern auch für weitere Kreise akademisch Gebildeter bestimmt und deshalb ein Wörterverzeichnis beigefügt hat, welches bei dem Benutzer ein höheres Mafs von Nichtwissen voraussetzt, als auch bei schlechten Primanern angenommen werden kann.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Die Ansichten über die Behandlung der Lektüre gehen, wie die Litteratur des vorigen Jahres zeigt, in manchem Punkt noch weit auseinander. Schon die Frage, was dem ersten Üersetzen vorausgehen soll, wird verschieden beantwortet. Mit H. Schiller (Jb. V, V 16) übereinstimmend spricht sich Adolf Grofsmann in dem Aufsatze *Über die Behandlung der altklassischen Lektüre auf unseren Gymnasien* ZG. 394 ff. dahin aus, dafs den Schülern jede Präparation zu erlassen sei. Thatsächlich präpariere sich doch nur eine verschwindende Minorität der Schüler, wie sie solle; die Übersetzungen seien die Zuflucht der allermeisten; einige präparieren sich gar nicht. Mit dem Wegfall der Präparation würde man also einen wesentlichen Vorteil nicht einbüfsen. Andererseits aber werde die Lektüre dadurch einen frischeren, freieren Zug erhalten, die Schüler an den Autor herankommen, ohne ihn vorher verwünscht zu haben, unter der kundigen Leitung des Lehrers die Schwierigkeit der Form leicht überwunden und der Inhalt im unmittelbaren Anschlufs zur vollen Wirkung gebracht, das heifse, zur vergnüglichen Bereicherung der Kenntnisse und besonders zur Veredelung des sittlichen Menschen ausgenutzt werden. Damit der Schüler nicht unselbständig werde, dürfe ihn der Lehrer allerdings nur insoweit unterstützen, als es unbedingt nötig sei; er werde ihn nicht vorwärts schieben, sondern selbst gehen lassen, ihn aber führen und vor Fehltritten bewahren. Der Verf. sagt, dafs dann der Schüler in dem erhebenden Bewufstsein leben werde, durch eigene Arbeit vorwärts gekommen zu sein, bemerkt aber vorsichtig, dafs er zu solchem Bewufstsein nur eben „ein gewisses Recht“ haben werde. Der Zeitverlust werde allmählich ausgeglichen werden, weil die Fertigkeit des Übersetzens bei diesem Verfahren schneller wachsen werde als bei dem bisherigen. Man werde den Überbürdungsklagen entgegenarbeiten, die Lektüre werde mehr für eine Quelle gediegener und reizvoller Unterhaltung als für ein Feld harter Arbeit angesehen, Übersetzungen viel seltener (wohl nur noch für die Privatlektüre, welche der Verf. fordert) benutzt werden, die fähigeren Schüler von den unfähigeren leichter unterschieden werden können. „Jeder feinere und besondere Geist wird nach Wegfall der Präparation um so freier und kräftiger hervortreten, da diese mühevolle Arbeit ihm wenig Befriedigung, vielleicht aber manchen Tadel eingebracht hat, wenn er sie nämlich aus erklärlicher Unlust unterlassen hatte,“ mit diesem in mehr als einer Beziehung seltsamen Satze schliefst der Aufsatz, welchem der Vorwurf nicht wird erspart werden können, die Freude der Schüler an dem wirklich ganz aus eigener Kraft Geleisteten und den Wert der minder begabten, aber durch nachhaltigen Fleifs sich emporarbeitenden Naturen unterschätzt zu haben. Auch Sander BhS. S. 54 f. möchte die häusliche Vorbereitung ganz abschaffen und eine gemeinsame Verarbeitung des nicht präparierten Textes in der Schule an ihre Stelle setzen. So ganz vereinzelt wie

Schwalbach, der Berichterstatter über die Frage „Durch welche Mittel sind die Schüler in der *Vorbereitung* der fremdländischen Lektüre zu unterstützen, und wie sollen die diesem Zwecke etwa dienenden Hilfsmittel beschaffen sein“? auf der 6. Direktorenversammlung in der Provinz Hannover S. 2 meint, steht also doch die Ansicht nicht da, dafs eine Vorbereitung auf die altsprachliche Lektüre den Schülern überhaupt zu erlassen sei. Eine wesentlich andere Stellung nimmt Richard Meister in dem Vortrag „Über die Methode der griechischen Schullektüre in Prima“ ein, den er in der altklassischen Abteilung der ersten Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins im April 1891 gehalten und NJ. II S. 475 ff. veröffentlicht hat. Er unterscheidet solche Schriftsteller und Abschnitte von Schriftstellern, welche dem fleifsigen Primaner nicht erhebliche Schwierigkeiten verursachen, von solchen, die von ihm wenn überhaupt doch nur schwer zu bewältigen sind. Zu diesen rechnet er den Abschnitt des Protagoras, der von der Erklärung des Simonideischen Gedichtes handelt, die Reden und reflektierenden Partieen bei Thukydides, die Sophokleischen Chöre. Er empfiehlt deshalb im Interesse möglichst umfassender Lektüre ein von ihm angewendetes neues Verfahren, welches er an der Tragikerlektüre zu erläutern unternimmt. Ehe er an die Lektüre eines Dramas gehe, teile er das Stück in verschiedene, etwa 20 Abschnitte für 20 Unterrichtsstunden und bemerke, welche dieser Abschnitte die Schüler zu präparieren und zu übersetzen haben, und welche Abschnitte er übersetzen werde. Im allgemeinen teile er die Dialogpartieen den Schülern zu und behalte die lyrischen sich vor. Die Abschnitte der Schüler seien ein jeder ungefähr 60—70 Verse lang. Die Schüler übersetzen sie in der Stunde so wörtlich, als der Geist der deutschen Sprache es gestatte, der Wortstellung des Griechischen so lange folgend, als unsere dichterische Sprache es erlaube. Wie sie zu übersetzen haben, das sollen sie von den Übersetzungen des Lehrers lernen. So habe das Verfahren, Übersetzungen des Lehrers mit denen der Schüler abwechseln zu lassen, den dreifachen Erfolg: es erleichtere dem Schüler die Lektüre, indem es ihm die Präparation besonders schwieriger Stellen erspare; es ermögliche der Lektüre einen rascheren Gang und gebe dem Schüler für sein eigenes Übersetzen ein eindruckvolles Vorbild.

Auch Scheibe, der Korreferent über das Thema: „Was hat die Schule zu thun, um die Selbständigkeit der Schüler bei der häuslichen Arbeit zu fördern? Wie kann insbesondere der schädlichen Benutzung von *Übersetzungen*, *Schülerpräparationen* u. s. w. am besten gesteuert werden?“ auf der 4. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz (S. 150), empfiehlt, wo die Schwierigkeiten sich häufen, die ganze Stelle ohne Vorbereitung in der Klasse zu erledigen, und meint, dafs man auch bei manchem sophokleischen Chorlied so am weitesten komme. Einstweilen aber überwiegt wohl noch das überlieferte Verfahren, dafs man die Schüler jedes in der Klasse zu übersetzende Lektürepensum zu Hause präparieren läfst. Auch die neuen Lehrpläne verraten im allgemeinen keine Neigung

der Schulbehörden zur Befreiung der Schüler von dieser häuslichen Aufgabe. Nur soll in Preufsen die Vorbereitung auf Homer im ersten Halbjahr der Untersekunda in der Klasse erfolgen und in Prima Sophokles mit den Schülern eine Zeitlang gemeinsam vorbereitet werden. Eine „Anleitung zur Vorbereitung“ ist für den Beginn der Xenophonlektüre in Obertertia und in Prima, wie es scheint, für die gesamte Prosalektüre eine „vorgängige Vorbereitung in der Klasse“ angeordnet und im allgemeinen für die altklassische Lektüre, entsprechend der auf der 6. hannoverschen Direktorenversammlung angenommenen 5. These (Direktorenvers. 38 S. 207), „Vorbereitung auf neue und schwierige Schriftsteller in der Klasse“ streng gefordert.

Wie die „Vorpräparation“ oder, wie Scheibe a. a. O. S. 150 lieber will, „gemeinsame Präparation“ oder „Klassenpräparation“, welche nur bei sehr ungeschickter Handhabung den von Grofsmann a. a. O. S. 395 f. geäufserten Bedenken unterliegen dürfte, zu recht erfreulichen Ergebnissen führen könne, beweisen nach dem Referenten der Rheinischen Direktorenversammlung über das genannte Thema, Akens, a. a. O. S. 123 f. die Erfahrungen, welche an dem Bonner Gymnasium darüber gemacht worden sind. Sie sei so lange und in solchem Umfange vorzunehmen, als der Standpunkt der Schüler, die Eigenart des Schriftstellers und einzelner Stellen es erforderlich machen; es sei aber wichtig, das richtige Mafs einzuhalten, da ein Zuviel hier fast eben so schädlich werden könne als ein Zuwenig. Es müsse aber auch den Schülern gezeigt werden, wie sie ihre Präparationshefte einzurichten und wie sie die erlaubten Hilfsmittel, z. B. Grammatik und Wörterbuch zu benutzen haben, a. a. O. S. 124. Vgl. die Erörterungen auf der Hannoverschen Direktorenversammlung S. 4 f.

Welche Hilfsmittel aber abgesehen von der Grammatik und den für alle Schulschriftsteller ausreichenden Wörterbüchern dem Schüler erlaubt sein sollen, ist auf der 4. Rheinischen Direktorenversammlung und auf der 6. Hannoverschen Direktorenversammlung eingehend erörtert worden. War man selbstverständlich da wie dort darüber einig, dafs den lediglich der Faulheit der Schüler dienenden und auf Täuschung der Lehrer berechneten *Übersetzungen*, von denen der rheinische Referent S. 116 ein ebenso treffendes als abschreckendes Bild gab (vgl. Hannoversche Direktorenvers. S. 7), in jeder Weise entgegenzutreten sei, so waren die Meinungen über die Zulassung oder gar Empfehlung guter *Übersetzungen* geteilt. Auf der rheinischen Versammlung einigte man sich schliefslich in der Annahme der Sätze: „Der Gebrauch von Übersetzungen bei der Vorbereitung auf die Lektüre gefährdet die Selbständigkeit der Schüler und ist daher zu verwerfen. Dagegen dürfen klassische Übersetzungen fremdsprachlicher Dichtungen auf der obersten Stufe verwendet werden.“ Diese Verwendung fafste man aber keineswegs in dem Sinne einer Erleichterung der Vorbereitungsarbeit des Schülers, und Matthias blieb ziemlich allein mit der Empfehlung des von ihm geübten Verfahrens,

in der Prima die Chorgesänge im Sophokles aus der Jordanschen Übersetzung in der Klasse vorzulesen und dann erst zur Präparation aufzugeben.

Schülerpräparationen erklärte die Rheinische Direktorenversammlung für teils schädlich teils entbehrlich und verwarf sie daher. Indessen wurden von dem Referenten Arbeiten wie die von Fritzsche, Matthias, Kraft und Ranke u. a. (Jb. I 186, 188, IIB 395, IIIB 439, IV, V 14 ff., V, V 14) ausdrücklich von den unbedingt verwerflichen „Eselsbrücken" unterschieden. In Hannover erklärte man, nachdem der Berichterstatter eine lange Ausführung von Heldmann gegen die Präparationen in ganzer Ausdehnung mitgeteilt, und in der Verhandlung anderseits Koppin für die Rankeschen Präparationen zu Homer auf Grund von ihm gemachter Erfahrungen lebhaft eingetreten war, dafs über die Zwekmäfsigkeit gedruckter Präparationen noch Erfahrungen zu sammeln seien. Dafs der Wunsch, den Schülern, ohne sie zu überbürden, gröfsere Präparationsaufgaben stellen zu können und sie vor der Benutzung schlechter Hilfsmittel zu bewahren, nicht selten wenigstens zur Empfehlung, wenn nicht Einführung verständig gearbeiteter Präparationen oder ihnen entsprechender Hilfsmittel führt, darf daraus geschlossen werden, dafs diese Litteratur entschieden im Wachsen begriffen ist. Aus dem vorigen Jahre liegen vor das 4. Heft (Buch 4) von dem *Wörterschatz zu Xenophons Anabasis* von Hermann Sachs, von K. E. Schmidt *Vokabeln und Phrasen zu Homers Odyssee nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen*, von L. Hentze *Anleitung zur Vorbereitung aus Homers Odyssee* 1. u. 2. Bdchn. (Gesang I—VI u. VII—XII) und von E. Bachof *Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis nach der Reihenfolge der Paragraphen zusammengestellt.* Das letztere soll nur das Präparationsheft des Anfängers ersetzen und nicht zugleich auch Regel- und Erläuterungsheft sein. Das erste Heft umfafst die drei ersten Bücher der Anabasis. Ein alphabetisches Verzeichnis ermöglicht, etwa Vergessenes wieder nachzuschlagen. Indem es sowohl das Diktieren der Vokabeln seitens des Lehrers als das Aufsuchen derselben im Wörterbuche seitens der Schüler überflüssig macht, kann es in der That die Möglichkeit gewähren, in der Lektüre rascher vorwärts zu kommen, und die Zeit verschaffen, den Wortschatz gründlich und genau einzuprägen. Natürlich würde dieser Gewinn zum Teil verloren gehen, wenn man nicht die Anschaffung eines solchen Wörterverzeichnisses von allen Schülern einer Klasse verlangte; die Nachteile aber, welche Akens a. a. O. S. 119 fürchtet, werden bei der Benutzung eines Buchs, wie das Bachofsche ist, nicht eintreten.

Seine auf die *Spezialwörterbücher* bezügliche These, dafs gute zu gestatten, solche zu Homer zu empfehlen seien, wurde angenommen. Dabei wurde das vortreffliche, aber über das Bedürfnis der Schüler hinausgehende Homerlexikon von Seiler-Capelle, welches 1889 in neunter verbesserter Auflage erschienen ist, neben dem von Autenrieth rühmend erwähnt (S. 147). In Hannover, wo der Berichterstatter nach einem Konferenzbericht die Erfordernisse angab, welche ein gutes Spezial-

wörterbuch zu erfüllen hätte (S. 13 f.), wurden bis OIII inkl., sowie zu Homer Spezialwörterbücher, die nach richtigen didaktischen Grundsätzen gefertigt seien, von der Versammlung empfohlen. Das Vollbrechtsche Wörterbuch zu Xenophons Anabasis ist im vorigen Jahr bereits in siebenter Aufiage erschienen. Weiter hat die rheinische Versammlung erklärt, dafs zuverlässige und gehaltvolle *Realwörterbücher*, für welche man sich in Hannover nicht aussprach, den Schülern der mittleren und oberen Klassen zu empfehlen seien und *Kommentare* für die oberen Klassen empfohlen werden können. Was die letzteren anlangt, so waren die Referate der rheinischen und die meisten der hannoverschen Anstalten darin einig, dafs sie nur zu Hause benutzt, im Unterricht aber der blofse Text gebraucht werden sollte, woraus sich ein äufserlicher Vorzug der bibliotheca Gothana ergeben würde. Der rheinische Korreferent Scheibe hatte (a. a. O. S. 147) die Ausschliefsung derjenigen Kommentare gewünscht, welche eine wörtliche Übersetzung und fortlaufende Darlegung des Gedankenganges enthielten, womit der Klassenarbeit vorgegriffen werde. Die Versammlung erörterte diesen Punkt so wenig wie die von Referent und Korreferent verschieden beantwortete Frage, ob alle Schüler sich desselben Kommentars zu bedienen hätten. Auch in Hannover wurden die Ausführungen des Berichterstatters Schwalbach über die Einrichtung der Kommentare (S. 20 ff.) nicht weiter erörtert.

Unter den Mitteln, den Schülern unerlaubte Hilfsmittel bei der häuslichen Präparation wertlos zu machen, ist die Forderung schriftlicher Präparation und Kontrolle insbesondere durch Fragen nach der Satzkonstruktion und nach der Grundbedeutung der Wörter von der rheinischen Versammlung gebilligt worden; damit habe sie sich indessen keineswegs für die von Schauenburg (a. a. O. S. 377) empfohlene Beschränkung der Präparation auf die Aufgabe ausgesprochen, die Grundbedeutung eines jeden vorkommenden Wortes zu finden, wogegen man wohl allgemein der von mehreren Seiten geäufserten und von dem Referenten S. 109. 125 angenommenen Ansicht gewesen ist, dafs der Schüler angeben dürfe und solle, was er nicht herausgebracht habe; vgl. Meister a. a. O. S. 482.

Nachdem die Schüler den zur Lektüre stehenden Abschnitt vorübersetzt haben, beginnt für den Lehrer die Aufgabe der *Erklärung*. Dafs diese nicht in den Dienst der Erlernung und Einübung der Schulgrammatik zu stellen sei, darf jetzt wohl als theoretisch ausgemacht gelten. Gegenüber einer doch vielleicht nicht überall überwundenen Praxis wird aber die Schädlichkeit einer Behandlung der Lektüre, bei welcher hauptsächlich grammatischer Unterricht getrieben werde, noch besonders hervorgehoben wie von Grofs a. a. O. S. 6 und Dörwald a. a. O., S. 10 f., so von Meister a. a. O. S. 480 und Richard Schenk a. a. O. S. 269. Auch die neuen Preufsischen Lehrpläne sprechen ausdrücklich aus, dafs etwaige Versuche, die bereits in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 entschieden bekämpfte grammatische Erklärungsweise in Anwendung zu

bringen, überall streng zurückzuweisen seien (S. 26). Dafs damit nicht einer Erklärungsweise das Wort geredet wird, welche verkennt, dafs die Grundlage des Schriftverständnisses überall neben dem Lexikon die Grammatik sein mufs, ist aus der Hinweisung auf die meisterhafte Ausführung der Lehrpläne von 1882 zu erkennen, wo S. 23 gesagt ist: „Eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäumt, verleitet zur Oberflächlichkeit überhaupt." Damit ist aber ohne weiteres dem erklärenden Lehrer zur Pflicht gemacht, an den vorkommenden Abweichungen von den Lehren der Schulgrammatik nicht stillschweigend vorüberzugehen. Er wird sie allerdings auch zur Erweiterung und Vertiefung der sprachlichen Kenntnisse des Schülers dienen lassen, wenn Theodor Vogel recht hat, welcher in dem Aufsatz *Die Dehnung des syntaktischen Unterrichts in den alten Sprachen* NJ. II S. 577 ff. die neuerdings eingetretene Kürzung der Schulgrammatiken als berechtigt und notwendig anerkennt, dafür aber verlangt, dafs die syntaktischen Besonderheiten besprochen werden, wenn sie bei der Klassenlektüre vorkommen. Dann erst würden sie, meint er mit Recht, in das rechte Licht treten, manches an sich Befremdliche im Zusammenhang nicht mehr auffällig erscheinen, in dem gedachten oder ausgesprochenen Gegensatze, in Nebengedanken, die dem Schriftsteller vorschweben, und Angleichungen der einen Ausdrucksweise an die andere, in der gewählten Stilgattung, in einer gewissen Manier des Schriftstellers u. s. w. ausreichende Erklärung finden. Man kann glauben, dafs Erörterungen dieses Inhalts, so kurz sie sein mögen, doch unter das Urteil fallen würden, welches die neuen Preufsischen Lehrpläne S. 74 über das Hereinziehen grammatischer Erörterungen aussprechen, welche, zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich nötig, die Lektüre nur aufhalten, dafs sie also der schwer beladenen einen Stunde zuzuweisen seien, welche in den drei oberen Klassen für grammatische Zusammenfassungen und mündliche und schriftliche Übungen geblieben ist. Auch der Württembergische Lehrplan will alle nicht unmittelbar zum Verständnis des Textes erforderlichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen vermieden sehen, scheint also auch seinerseits der Forderung Vogels wenig günstig zu sein. Dagegen ist in Bayern ausdrücklich verordnet, dafs bei der Lektüre die Vertiefung und Sicherung der grammatischen Kenntnisse als unerläfsliche Vorbedingung des richtigen Verständnisses stets in das Auge gefafst werde.

Die Gefahr einer Überladung mit Beiwerk, welche unzweifelhaft auch bei der Sacherklärung vorliegt, wird von den Preufsischen Lehrplänen nicht berücksichtigt, wenn sie ohne Hinzufügung einer Warnung vor Übermafs das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten als Hauptsache bezeichnen (S. 26) und eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten seien, nachdrücklichst

empfehlen. Nach dem Württembergischen Lehrplan sind, um der Jugend das Kulturleben der antiken Welt, aus welchem die klassischen Schriftwerke hervorgegangen sind, zu lebendiger Anschauung zu bringen, bei gegebener Veranlassung die wichtigsten Erscheinungen derselben, wie Religion, Kunst, öffentliches und Privatleben der Griechen und Römer, „in zusammenhängender Besprechung“ und unter Vorzeigung passender Anschauungsmittel den Schülern vorzuführen. Die durch Anführungsstriche hervorgehobenen Worte scheinen, allerdings im Widerspruch mit den vorangegangenen „bei gegebener Veranlassung“, aber im Einklang mit der folgenden Anordnung, dafs sich in diese Aufgabe die philologischen Hauptlehrer an den Oberklassen in geeigneter Weise teilen sollen, darauf hinzudeuten, dafs es sich um Belehrungen handle, die von der fortlaufenden Erklärung der Schriftsteller unabhängig gehalten werden sollen. Wie dem aber auch sei, die Forderung beider Lehrpläne wird als an sich berechtigt allgemein anerkannt werden. Zu ihrer Erfüllung hat auch das vorige Jahr mancherlei beigetragen. H. Guhrauer hat in dem Wittenberger Programm *Bemerkungen zum Kunstunterricht auf dem Gymnasium* gegeben, welche Löschhorn NJ. S. 464 als einen sehr dankenswerten Beitrag zur Gymnasialpädagogik bezeichnet, und F. Lohr stellt in dem Aufsatz *Was sollen wir im sprachlich-historischen Unterrichte veranschaulichen und wie kann dies in erspriefslicher Weise geschehen?* (Gm. 818 ff.) eine lange Reihe von Gegenständen zusammen, deren Veranschaulichung ein unmittelbares Bedürfnis der Schriftstellererklärung ist. Bekanntlich wird dieses Bedürfnis bis zu einem gewissen Grade durch das Vollbrechtsche Wörterbuch zu Xenophons Anabasis erfüllt. Von den Ausgaben des vorigen Jahres enthält die der Electra von Friedrich Schubert dieselben Abbildungen wie die früheren der Antigone und des Königs Oedipus (Jb. IV, V 10 f. und V, V 9); nur ist an Stelle von Fig. 3 eine Ansicht des Theaters von Aspendos getreten und Fig. 6 weggefallen. Vorgeheftet ist auch der neuen Ausgabe die Abbildung der Sophoklesstatue im Lateran, wie auch der neuen Auflage der Wotkeschen Demosthenesausgabe die Statue des Redners im Vatikan. Der Weckleinschen Medeaausgabe ist eine Abbildung des im 21. Programm des von Wagnerschen Kunstinstituts Würzburg 1877 veröffentlichten Medea-Sarkophags angehängt. Nicht für den unmittelbaren Unterrichtsgebrauch bestimmt, noch auch mit einer Ausgabe in Verbindung gebracht werden als voraussichtlich gern benutzte Gegenstände der Privatlektüre der Belebung der Homerlektüre gute Dienste thun die auf eigener Anschauung beruhenden lebendigen Schilderungen von Troia und der Troas und von Ithaka von Rudolf Menge, welche im ersten und im elften Heft der von E. Pohlmey und Hugo Hoffmann herausgegebenen *Gymnasial-Bibliothek* erschienen sind. Der ersteren sind aufser zwei Karten von Troas und Umgebung und der Troas und einem Plan der Pergamos von Troja 28 Abbildungen beigegeben, teils von Landschaftsbildern, teils von Ausgrabungsgegenständen, der letzteren aufser einer Karte von Ithaka

ein Bild von Vathy und Abbildungen eines Blicks vom Adlerberge auf die Nordhälfte der Insel Ithaka und einer kyklopischen Mauer auf dem Adlerberg. Der Verf. ist der Überzeugung, die er ZG. 52 ff und im Anhang der zweiten Schrift vertritt, dafs der Dichter der Odyssee Ithaka mit eigenen Augen geschaut habe. In näherer Beziehung zum Unterricht ist das *Hilfsbuch zur Lektüre der Ilias* von Otto Sommerfeld gedacht (Pr. von Grofs-Glogau), mit dessen Hilfe die Schüler vor Beginn der Lektüre in die Realien der Ilias eingeführt werden sollen. So verlangt auch Grofs a. a. O. S. 7, dafs z. B. wer die Lektüre der platonischen Schriften, beispielsweise der Apologie, des Kriton, des Phaedon zu leiten habe, vorher eingehend den attischen Staatsprozefs erläutere, und giebt S. 7 ff. eine Probe einer Darstellung desselben. Richard Meister ist in der glücklichen Lage, a. a. O. S. 483 berichten zu können, dafs er solche systematische Darstellungen aus der Litteraturgeschichte und den Altertümern in der siebenten griechischen Wochenstunde gebe (s. o. S. 4). Vielleicht ist es das Richtige, nachdem sich die Sacherklärung bei den einzelnen Stellen auf das Nötigste beschränkt hat, am Schlufs der Lektüre das Einzelne zu verknüpfen und zu einem Ganzen zu ergänzen.

„Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers. Dieselbe ist in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Schüler in der Klasse festzustellen und durch den Schüler zu wiederholen,“ so die neuen preufsischen Lehraufgaben S. 26.

Über diesen Punkt verbreitet sich im Anschlufs an seinen im vorigen Jahresbericht V 18 f. besprochenen Aufsatz über *Nachübersetzen* u. s. w. Richard Schenk in dem Artikel *Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung* LL. 28 S. 69 ff. Er verlangt von dem Lehrer, dafs er für jede Lektürestunde aufs sorgfältigste eine Übertragungsform vorbereite, welche er je nach dem Standpunkte der Klasse und den Vorschlägen der einzelnen Schüler zu modifizieren habe. Auf der elementarsten Stufe des Lektüreunterrichts, wo von Mitarbeit der Schüler kaum die Rede sein könne, müsse die Lehrerübersetzung dogmatische Geltung haben. Die Schüler seien mit Strenge dazu anzuhalten, dieselbe gleich während der Stunde und ohne jedes Notizenmachen dem Gedächtnis einzuprägen. Der Lehrer werde sich zur Erleichterung dessen überzeugen müssen, wieviel von seinem Vortrag behalten worden sei, und denselben je nach Bedürfnis, sei es in kleineren Abschnitten, sei es im ganzen, wiederholen. Auf der Mittelstufe sollen die Beiträge der einzelnen Schüler das Gesamtwerk zustande bringen, so dafs der Lehrer am Schlusse der Stunde gleichsam nur das Mosaik der gewonnenen Übersetzung als ein fertiges Bild vorzuführen brauche. In den oberen Klassen komme die Lehrerübersetzung am meisten zu vorbildlicher Geltung. Es könne und brauche nicht mehr verlangt zu werden, dafs der Schüler sie sich absolut wörtlich in der Stunde einpräge, aber besonders bemerkenswerte Wendungen, welche der Lehrer hervorzuheben habe, müsse er genau wiedergeben können. Dabei sei es, wenn auch eine metrische Lehrer-

übersetzung niemand im Ernste als etwas Grundsätzliches fordern werde, doch von hoher vorbildlicher Bedeutung, wenn der Lehrer einzelne besonders geeignete Partieen z. B. aus Sophokles metrisch nachbilde und diese Übertragung nach seinem Konzepte der Klasse mitteile. Hier ist der Punkt, wo schon gedruckt vorliegende gute Übersetzungen ihre Verwertung im Unterricht finden können. Auf der Rheinischen Direktorenversammlung hat man sich mehrfach in diesem Sinne ausgesprochen (S. 117, 373 ff.); insbesondere empfahl der Korreferent Scheibe, reiferen Schülern an einem ausgewählten Stück des Vossischen Homer, an einer Umdichtung in Geibels klassischem Liederbuch, an einem Chorlied etwa der Antigone nach Böckh und um der Vergleichung willen an Donner zu zeigen, worin eigentlich die Kunst der Übertragung bestehe, welche wissenschaftlichen Voraussetzungen sie habe, wie die ernste Beschäftigung mit ihren Erzeugnissen das Verständnis vertiefe und das Sprachgefühl belebe.

Was die Wiederholung der Muster- oder Lehrerübersetzung durch die Schüler anlangt, so haben wir schon gesehen, dafs der sonst sehr strenge Richard Schenk den Schülern der obersten Stufe die wörtlich genaue Wiedergabe erläfst. Scheibe a. a. O. S. 151 will überhaupt pedantische Strenge vermieden sehen; namentlich sei darauf zu achten, dafs bei der Wiederholung nicht nur die Kraft des Gedächtnisses thätig sei. Akens macht a. a. O. S. 126 auf die Gefahr aufmerksam, dafs sich die Schüler allmählich vollständige Musterübersetzungen erarbeiten und einander mitteilen und vererben könnten, und bespricht kurz die Mittel der Gegenwehr. Er empfiehlt, bisweilen von der Feststellung einer Musterübersetzung abzusehen oder blofs einzelne Ausdrücke und Wendungen festzustellen. Bei Aufhebung der häuslichen Präparation der Schüler kann natürlich, wie Sander BhS. S. 68 bemerkt, auf das Nachübersetzen kaum je verzichtet werden, vielleicht beim Homer, wenn die Schüler sich erst hineingelesen haben, oder wenn einmal dem reifen Primaner ganz leichte Stellen vorgelegen haben. In der Strenge der Forderungen für das Nachübersetzen stimmt Sander mit Schenk überein; nur möchte er das Aufschreiben einzelner Vokabeln, daneben aber auch besonders gewählter Übersetzungen gestatten.

„Sind gewisse Abschnitte oder ein Ganzes übersetzt, so ist mit dem Schüler eine Übersicht über den Inhalt derselben und dessen Gliederung festzustellen. Auf der Oberstufe ist dabei durch den Lehrer aufser den Grundgedanken auch die Kunstform des Gelesenen dem Schüler zum Verständnis zu bringen.“ Diese für die altklassische Lektüre überhaupt aufgestellte Forderung der neuen preufsischen Lehrpläne und Lehraufgaben (S. 26) ist für Sophokles und die Platonischen Dialoge (S. 30) noch besonders eingeschärft worden. Ihre Berechtigung wird so wenig bestritten werden, wie die Richtigkeit des von Grofs a. a. O. S. 7 empfohlenen Verfahrens, zum Beginn der Lektürestunden sich den inhaltlichen Zusammenhang des Alten mit dem Neuen klarlegen und dabei auch wohl die ethischen Momente herausfinden zu lassen. Auf diesem ganzen

Gebiete wird es nicht an geeigneten Aufgaben für kleine, vom Lehrer des Griechischen durchzugehende deutsche Aufsätze fehlen, wie solche in den preufsischen Lehrplänen und Lehraufgaben (S. 68), wie in der sächsischen Generalverordnung empfohlen werden. Dafs Abschnitte griechischer Schriftsteller in der Schule auch ohne vorgängige Präparation und Erklärung schriftlich oder mündlich aus dem Stegreif übersetzt werden sollen, ist eine von vielen und von verschiedenen Standpunkten aus erhobene Forderung. Zum Teil wird sie mit den Gründen gerechtfertigt, welche Grofsmann a. a. O. für die Ausschliefsung jeder Präparation anführt s. o. S. 12, vgl. Akens a. a. O. S. 127, E. Huckert Gm. S. 706 ff. Man leitet sie aber auch aus der Prüfungsforderung einer schriftlichen und einer mündlichen Übersetzung eines in der Klasse nicht gelesenen Prosaikers ab. So u. a. M. Wetzel Gm. S. 274. Gerade gegen diese Prüfungsforderung wendet sich aber in dem Artikel *Beantwortung der Kaiserfragen* Frick LL. 27 S. 90. Er habe niemals etwas dabei herauskommen sehen, wenn nach einer eingehenden Prüfung im Homer und Horaz etwa noch eine dem Schüler ganz fremde Stelle eines griechischen oder lateinischen Prosaikers vorgelegt worden wäre. Man solle lieber von den Schülern fordern, dafs sie zeigen, ob sie der Lektüre des letzten Jahres mit Fleifs und Verständnis gefolgt und imstande seien, irgend einen kleinen Abschnitt der ihnen bekannten Schriften geschmackvoll zu verdeutschen. Wenn dann auch in der schriftlichen Prüfung im Griechischen die Verdeutschung eines Abschnittes aus einem der im letzten Jahre gelesenen griechischen Prosaiker oder Tragiker (vergl. Eichler Jb. V, V 20) so verlangt werde, dafs diese Verdeutschung die eigentümliche Stilgattung, also den künstlerisch-rhetorischen Charakter einer Rede des Demosthenes, den kunstvoll-lässigen eines Platonischen Dialogs, den sachlich würdevollen der Geschichtsschreibung des Thukydides wiederzugeben suche, so werde man nicht im Unterricht zu aufserordentlichen Übungen im Extemporieren genötigt werden. Es ist klar, dafs diese Änderung des Prüfungsverfahrens dazu dienen würde, den Gewinn der Klassenlektüre, für welche ja die besten und fruchtbringendsten Gegenstände auszuwählen sind, zu sichern und zu steigern. Allerdings können Extemporierübungen auch mit der Klassenlektüre in förderliche Verbindung gesetzt werden, indem man entweder, wenn einmal das Lektürepensum einer Stunde diese nicht ausfüllt, das folgende extemporieren läfst, was Akens a. a. O. S. 123 empfiehlt, oder in besonderen Stunden von der sonst in der Klasse gelesenen Schrift einzelne übergangene oder zu übergehende Stücke aus dem Stegreif übersetzen läfst. So soll nach den neuen preufsischen Lehrplänen die regelmäfsig zu pflegende unvorbereitete Lektüre zur Vervollständigung des möglichst abgeschlossenen Bildes beitragen, welches durch eine zweckmäfsig ausgewählte Klassenlektüre gewährt werde (S. 26), und für die schriftlichen Übungen im Übersetzen aus dem Griechischen ist ebenda für Obersekunda ausdrücklich angeordnet, dafs sie in Verbindung mit dem Lesen des Prosaikers statt-

finden solle, während allerdings über die entsprechenden Übungen in Prima gesagt ist, dafs sie zwar in der Regel aus dem Schriftsteller, aber auch nach Diktaten zu veranstalten seien. Es ist indessen zu vermuten, dafs das letztere nur für häusliche Übungen dieser Art freigelassen sei. Nichts anderes ist wohl auch in der Königl. sächsischen Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 gemeint, wenn von einer Erleichterung die Rede ist, die den Schülern auch dadurch gewährt werden könnte, wenn in den höheren Klassen häufiger als bisher Übersetzungen ex tempore stattfänden. Scheibe a. a. O. S. 152 will die regelmäfsig wiederkehrende Übung im teils mündlichen, teils schriftlichen Übersetzen ohne Vorbereitung zwar zum Teil an leichteren Schriftwerken einer früheren Stufe, zum Teil aber auch an den gerade vorliegenden vorgenommen sehen, und Wetzel empfiehlt a. a. O. S. 277 solche Stellen zu wählen, die in der Klassenlektüre später vorkommen würden. Endlich können die Extemporierübungen auch für die Erweiterung des Lektürekreises in Anspruch genommen und durch sie den Schülern an sich Wertvolles, aber von der regelmäfsigen Klassenlektüre Ausgeschlossenes nahe gebracht werden, wie Meister die siebente griechische Stunde der Prima (s. o. S. 4) auch für extemporiertes Übersetzen ausgewählter Abschnitte aus den griechischen Lyrikern benutzt. Jb. VI, V 1 wurde bemerkt, dafs in diesem Sinne die beiden ersten Fascikel des florilegium graecum von St. Afra zusammengestellt sind.

Für eine an sich gewifs wünschenswerte fernere Erweiterung der Bekanntschaft der Schüler mit der griechischen Litteratur kommt endlich die *Privatlektüre* in Betracht, der, wie wir oben sahen, manches zugewiesen wird, was im Kanon der Klassenlektüre keinen Platz findet. Die Meinungen über sie gehen aber weit auseinander, namentlich wohl deshalb, weil man nicht immer recht unterscheidet zwischen einer Privatlektüre, die man von allen Schülern einer Klasse verlangt und, so gut es gehen will, überwacht, und einer anderen Privatlektüre, die diesen Namen mehr verdient, zu welcher nur eine Anregung gegeben wird, wobei dann der Lehrer denen, die ihr Folge geben, nur als Berater und Helfer zur Seite stehen wird. Jene erste Art hat Richard Schenk in seinem Aufsatz *Das Bildungsziel des Gymnasiums und die Privatlektüre* im Auge. Er nimmt für sie eine doppelte Aufgabe in Anspruch, erstens die statarische Lektüre abzurunden und zu vervollständigen und zweitens die Schüler über den Kreis jener Lektüre hinauszuführen. Sofern sie jene erste Aufgabe zu lösen hat, würde man sie wohl mit mehr Recht als den kursorischen Teil der Klassenlektüre bezeichnen; sofern sie der zweiten Aufgabe dient, nennt sie der Ref. eine freie oder auch eine erweiternde Privatlektüre. Die von ihm beiden Arten zugewiesenen Gegenstände sind oben bei den einzelnen Schriftstellern angegeben worden. Besonderen Wert legt er auf die von ihm empfohlene Methode der Privatlektüre. Er verlangt zunächst frühen Beginn derselben. Sobald der Schüler die Anabasis ohne Schwierigkeit präparieren könne, was unter der Leitung eines einigermafsen geschickten Lehrers in einem Vierteljahr sehr wohl zu

erreichen sei, solle man ihm mäfsige Privataufgaben stellen, die allmählich zu steigern seien. Ferner fordert er häusliche Beschäftigung der oberen Klassen mit den für die früheren Stufen bestimmten Schriftstellern, eine Forderung, die er mit lateinischen Schriftstellern exemplifiziert. Drittens empfiehlt er, schon im Anfang des Schuljahres die Pensen der Privatlektüre für das ganze Jahr festzustellen, und teilt einen Kalender mit, den er zu Anfang des Wintersemesters 1887/88 für die griechische Privatlektüre der Obertertia aufgezeichnet habe. Er habe es mit den Hellenika, mit Herodot, Homer und Sophokles ebenso gemacht und könne versichern, dafs die Schüler, mit denen er in dieser Weise zu verfahren pflegte, die er freilich auch das Glück gehabt hat, von den unteren bis in die obersten Klassen hinaufzuführen, einen Umfang von altsprachlicher Lektüre bewältigt haben, welcher den beliebten Vorwurf des Bruchstückartigen im humanistischen Unterricht gründlich entkräften dürfte. Wenn man von solcher Privatlektüre Überbürdung fürchte, so solle die Unterrichtsverwaltung einen Tag in der Woche oder zwei im Monat zu freier Beschäftigung spez. für Privatlektüre freigeben. Weiterhin bespricht Schenk die helfende und überwachende Thätigkeit, welche der Lehrer der so gearteten Privatlektüre zuzuwenden habe. Er meint, dafs anfangs noch alles Aufgegebene auch in der Klasse durchübersetzt werden könnte, dafs dagegen in den oberen Klassen die für die Privatlektüre bestimmte Stunde am zweckmäfsigsten zu einer Prüfungsstunde gemacht werde. Damit ist, soweit es sich nicht um kursorische Klassenlektüre handelt, die Art der Privatlektüre methodisiert, welche die Rheinische Direktorenversammlung verworfen hat, indem sie, in Erinnerung an eine auf der 2. Rheinischen Direktorenversammlung angenommene These (a. a. O. S. 133), beschlofs, dafs Privatlektüre nicht zu fordern sei. Diesem Verwerfungsurteile werden viele zustimmen. Aber auch jene zweite Art der griechischen Privatlektüre wird nicht allgemein gebilligt. So scheint Mahn in dem Aufsatz *Ist man berechtigt, die Primaner während des letzten Jahres ihrer Schulzeit als überbürdet anzusehen, und bejahendenfalls, wie können dieselben entlastet werden?* NJ. II S. 170 auch die blofse Anregung zu privater Beschäftigung mit altklassischer Litteratur zu mifsbilligen, wenn er sagt, der Schüler möge seine freie Zeit zur körperlichen Erholung benutzen oder auch zu den Schätzen der deutschen Litteratur greifen, um sich zu erwärmen für sein Volk und Vaterland a. a. O. S. 182. Wenn er aber weiterhin bemerkt, wer von selbst zur Philologie hinneige, werde auch ohne Befehl weiter streben, so giebt er damit doch die Möglichkeit jener zweiten Art der Privatlektüre zu und wird, wo sie zur Thatsache wird, sich daran freuen und eine förderliche Einwirkung des Lehrers nicht ganz ausschliefsen wollen. Diese Art des wirklich freien, den Neigungen des Einzelnen entsprechenden Privatstudiums mufs, wenn anders es wirkliches Studium, wirkliche Arbeit ist, von segensreichster Bedeutung sein.

Die Bestimmungen des bayerischen Staatsministeriums vom 28. Januar 1891 behalten deshalb auch unter No. VI, während sie „kontrollierte

Privatlektüre“ nur noch für das Deutsche zulassen, mit Recht vor, dafs die Lehrer der oberen Klassen veranlafstenfalls hierzu befähigten und strebsamen Schülern Anleitung zur Privatlektüre im Lateinischen, Griechischen und Französischen geben. Ähnliches scheint auch in den neuen preufsischen Lehrplänen und Lehraufgaben gemeint zu sein, wenn sie S. 68 betonen, dafs eine geordnete deutsche und fremdsprachliche Privatlektüre in den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit bilde. Diese Lektüre sei zwar planmäfsig zu leiten, indessen dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde. Die Erziehung zu selbständiger freier Thätigkeit sei vor allem im Auge zu behalten. Auf keinen Fall deckt sich diese neue Anordnung mit der Cirkularverfügung vom 11. April 1825, welche vielmehr im wesentlichen auf das von Schenk Empfohlene hinausläuft. Auch darf mit Bestimmtheit angenommen werden, dafs von dieser Privatlektüre gute Übersetzungen alter Schriftsteller nicht ausgeschlossen sein sollen. Ist doch, wie oben S. V 3 bemerkt, in Preufsen ausdrücklich angeordnet, dafs zur Ergänzung der Homerlektüre von dem Lehrer gute Übersetzungen herangezogen werden sollen, was auch Scheibe a. a. O. S. 146 als fast notwendig bezeichnet und Keim a. a. O. S. 10 zuläfst. Scheibe empfahl weiterhin bei der Besprechung der Privatlektüre a. a. O. S. 148 eine freiere Stellung zu mustergültigen, namentlich metrischen Übersetzungen, und wenn Akens gute Übertragungen von solchen Schriftstellern, von denen nichts oder nur weniges in der Ursprache gelesen werden könne, für die Privatlektüre der Realgymnasien zulässig findet (a. a. O. S. 118), so ist schwer einzusehen, warum dies nicht auch für Gymnasien gelten solle. Noch weniger kann hiergegen F. Seiler etwas einzuwenden haben, welcher in einer Anzeige der Aischylosübersetzung von B. Todt ZG. 460 ff. dafür eintritt, dafs man mit den Primanern nach der Lektüre einer griechischen Originaltragödie noch eine oder zwei Tragödien in guter, deutscher Übersetzung lese und sie dadurch anrege, in gleicher Weise die Bekanntschaft auch der anderen Stücke zu machen. Es wäre in der That Pedanterie, wenn man Werke, wie die oben genannte Übersetzung des Aischylos, wie die des Euripides von Karl Bruch, von welcher letzteren 1890 das zweite, 1891 das dritte Bändchen erschienen sind, und andere in ihrem Wert auch auf der Rheinischen Direktorenversammlung (S. 117. 372 f.) anerkannte Übersetzungen oder gar die griechisch-deutschen Ausgaben von Aischylos' Agamemnon und Euripides' Hippolytos von U. von Wilamowitz-Möllendorff und mit letzterer zugleich das lehrreiche und anregende Vorwort über die Frage „Was ist Übersetzen“ den Schülern vorenthalten und nicht vielmehr, etwa durch ihre Aufnahme in die Schülerbibliotheken, zugänglich machen wollte. Der Lehrer, welchem die Leitung der griechischen Privatlektüre obliegen würde, könnte ja auch diejenigen Schüler, welche in der Schule nicht gelesene griechische Litteraturwerke in guten Übersetzungen lesen wollten, zu einem gründlicheren

Studium derselben dadurch anleiten, dafs er sie anregte, in kleinen Aufsätzen, sei es Vergleichungen einzelner Partieen der Übersetzung mit dem Original anzustellen oder Themata der von Rappold vorgeschlagenen oder ähnlicher Art zu bearbeiten. Dafs der freie Privatfleifs der Schüler der oberen Klassen auch auf Schriften, wie die oben S. V 18 erwähnten von R. Menge, denen aus der Litteratur des Jahres 1888 Baumgartens *Rundgang durch die Ruinen Athens* an die Seite gestellt zu werden verdient, und die Schrift von O. Weifsenfels, *Die Entwickelung der Tragödie bei den Griechen* im 3. Heft der Pohlmey-Hoffmannschen *Gymnasialbibliothek* gelenkt und so die Wirkung des Lektüreunterrichts wenigstens für den Teil der Schüler, der sich anregen lassen will, erhöht werden sollte, bedarf keiner Erörterung.

II. Grammatik.

I. Grammatische Lehrbücher.

Im vorigen Jahre sind in neuer Auflage erschienen das zweite Heft des ersten Teils von K. W. Krügers *Griechischer Sprachlehre für Schulen* in 6. Aufl. besorgt von W. Pökel, *Die griechische Sprachlehre für Gymnasien* von H. A. Schnorbusch und F. J. Scherer in fünfter, L. Engelmann u. E. Kurz *Grammatik der griechischen Sprache,* 1. Teil: Attische Formenlehre, bearbeitet von Jakob Haas in 9. Aufl., und von der *Griechischen Schulgrammatik* von Albert von Bamberg der 1. Teil (Formenlehre der attischen Prosa = Karl Frankes griechische Formenlehre) in 22. Auflage. In der zweiten Auflage von Drücks Materialien zur Einübung der griechischen Formenlehre in Verbindung mit den Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre sind auch die angehängten, im Anschlufs an Koch bearbeiteten *Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre zum Auswendiglernen* neu erschienen.

Neu sind die mit ausdrücklicher Rücksicht auf die neuesten Anforderungen an den Unterrichtsbetrieb der Gymnasien bearbeitete *Griechische Schulgrammatik* von Wilhelm Kotthoff und die *Griechische Schulgrammatik* (Formenlehre der attischen Prosa nebst Kasus- und Modusregeln) von Woldemar Ribbeck. Doch stellt sich das letztere Buch bei näherer Betrachtung als eine vielfach verbesserte und zweckmäfsig verkürzte, im syntaktischen Teile aber sehr erweiterte neue Auflage der Formenlehre des attischen Dialekts dar, welche derselbe Verf. 1868 bei J. Guttentag hat erscheinen lassen. Ganz neu ist die Kasuslehre S. 188—228; die früher in die Lehre von der Verbalformbildung eingeschalteten §§ 58 und 61 über den Gebrauch des Konjunktiv und des Optativ bilden jetzt, zum Teil erweitert und im einzelnen hier und da geändert, die ersten beiden Abschnitte der Lehre von den Modi S. 228—231. Neu sind aber wieder die folgenden Ab-

schnitte über Infinitiv und Partizip und über die Negationen, während die hypothetischen Sätze, die oratio obliqua und die Präpositionen auch in dem älteren Buch (im Anhang) behandelt waren.

Ferner sind neu die Bearbeitungen der Syntax von F. Hahne und von Silvan Reichenberger. Letztere ist als Programmabhandlung von Landshut erschienen; erstere bildet eine Ergänzung zu des Verfassers griechischer Formenlehre.

Für den Selbstunterricht bestimmt ist die *Praktische Grammatik der altgriechischen Sprache* von W. Schreiber, welche den Gang der Formenlehre durch 50 Übungsstücke (je eine Gruppe von griechischen und deutschen Sätzen) unterbricht, nach der Satzlehre, die durch Vorwegnahme mancher Regeln in die Formenlehre erheblich entlastet ist, in einzelnen Sätzen vermischte Beispiele zur Einübung der Kasuslehre und als Übungsstücke zur Moduslehre Xen. Mem. III 6 und Soph. Antig. 162 bis 210 mit Anmerkungen folgen läfst und endlich noch ein griechisch-deutsches und ein deutsch-griechisches Wörterverzeichnis zufügt.

Sieht man von Schreiber und von den Besonderheiten ab, welche die neue griechische Schulgrammatik von Woldemar Ribbeck mit seiner älteren Grammatik teilt, so hat nur Kotthoffs Buch erheblichere Eigentümlichkeiten aufzuweisen, die in den früheren Jahresberichten nicht zur Sprache gekommen sind. Um mit dem zu beginnen, was nicht notwendig zur Grammatik gehört, so enthalten die zwei Seiten des Anhangs nicht nur wie die Anhänge bei Koch und Wendt (Jb. III, B 441) Angaben über die gebräuchlichsten Längenmafse und Münzen, sondern auch über die griechischen Waffengattungen und Marschordnungen. Dem Anhang vorausgeschickt ist als 5. Teil des Buchs ein litterargeschichtlicher Überblick über die griechischen Schulschriftsteller von Homer bis Demosthenes und Plato (S. 166—178). Der 4. Teil ist „Methodisches Herübersetzen" betitelt und bringt zunächst, etwas verändert und verkürzt, die Regeln, welche der Verf. Gm. 1890 S. 265 f. und 305 ff. (s. Jb. V, V 17 f.) entwickelt und begründet hat, dann die „Charakterwörter", welche die Natur der Sätze von vornherein andeuten, endlich Zusammensetzungen mit Präpositionen, mit ἀ privativum, mit εὐ und δυς, denen dann, mit denselben Nummern versehen, die deutschen Übersetzungen nachfolgen. Der eigentlichen Grammatik, die mit einem sehr knapp gehaltenen Anhang über den homerischen Dialekt schliefst, folgen im 2. Teile Übungen und Beispiele. Hier stehen voran 17 accentuierte Wörter, die nach dem Accent benannt werden, dann 21 unaccentuierte, die ihren Accent soweit wie möglich vom Ende des Wortes entfernt erhalten sollen, weiter Enklitika in Wortverbindungen, wo die Accentuation nach den Regeln über die Enklisis zu berichtigen ist, sowie offene Formen, die kontrahiert werden sollen, und so noch vielfach Wortbilder, aus denen die richtigen Formen erst nach den Lautgesetzen zu gewinnen sind. Zur Flexionslehre sind meist nur Beispiele zu den Paradigmen zusammengestellt und zwar die Nomina im Nom. Sing. (Masc.), die Verba meist in der 1. Pers. Sing.

Ind. Präs., die Verba auf -πτω, -ττω, -ζω und die Liquida aber in den Stammformen. Zu den Korrelativen, welche § 27 der Grammatik ohne Bedeutungen zusammengestellt waren, folgen S. 108 in einer entsprechenden Tabelle die deutschen und lateinischen Bedeutungen nach, ebenda auch die Bedeutungen zu den mit Suffixen gebildeten Ortsadverbien, welche § 27 nur griechisch aufgeführt sind. Zur Syntax ist S. 111 bis 126 eine grofse Zahl von möglichst einfachen und vereinfachten Beispielsätzen dargeboten. Der 3. Teil endlich enthält „Kleine Sätze und Vokabeln zur Syntax", die z. T. ganz unerläfsliche Ergänzungen zu den Regeln sind. Sie sind abgesondert, weil der Verf. in dieser Anordnung ein Hilfsmittel für das Gedächtnis fand, wie er sich auch sonst überall auf allerlei Mittel bedacht zeigt, Lehrern und Schülern die Aufgabe zu erleichtern.

Er ist auch in der Minderung des grammatischen Gedächtnisstoffes sehr weit gegangen, erheblich weiter als Schnorbusch und Scherer und namentlich Woldemar Ribbeck gegangen sind, obwohl auch sie im Vergleich mit ihren früheren Arbeiten nicht wenig gekürzt haben. Dafs hierfür vor allem statistische Erhebungen über den Sprachgebrauch der Schulprosaiker die mafsgebende Grundlage sein müssen, ist in diesen Jahresberichten wiederholt betont und Jb. III B 444 auch einer Programmabhandlung von Arthur Joost gedacht worden, die jetzt zu dem Buche *Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule?* ausgewachsen ist. Es wird als einer der bedeutendsten Beiträge zur Methodik des griechischen Unterrichts aus diesem Jahr im nächsten Bericht zusammen mit der Programmabhandlung von F. Buchwald (Görlitz 1892) über den Genitiv in Xenophons Hellenika besprochen werden. Von geringerem Ertrag für die Schulgrammatik ist die Programmabhandlung von Lutz über die Kasusadverbien bei attischen Rednern. Der statistische Beitrag zur Formenlehre, welchen E. Albrecht über den *Dual in der griechischen Schulgrammatik* geliefert hat, ist im vorigen Jahre berichtet worden (Jb. V, V 3. 22 f.). Kotthoff hat diesem Numerus einen noch schlechteren Platz angewiesen als Koch (Jb. II B 401), indem er ihm erst den allerletzten Paragraphen der Formenlehre widmete. Bei Schnorbusch und Scherer wie bei Franke — v. Bamberg ist er aus den Paradigmen, für welche ihn auch Hasse in einem Artikel *Zur griechischen Schulgrammatik* ZG. S. 578 zurückgefordert hat, nicht entfernt, aber durch Stellung und Druckform als für den Lernenden minder wichtig bezeichnet.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuen Auflagen sind erschienen der 2. Teil des *Griechischen Übungsbuches zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt* von Gustav Dzialas, in 4. verb. Aufl. von Woldemar Ribbeck herausgegeben (vgl. Jb. IV. V, 23 ff.), der erste Teil von Paul

Weseners *Griechischem Elementarbuch* in 15. Aufl., der zweite Kursus (Lehre von der Syntax des Verbums) des *Elementarbuchs der griechischen Syntax zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische* von Karl Halm in 9. von J. Fesenmair besorgter Auflage, die *Materialien zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische* von Adolph Nicolai in 3. Aufl., die *Materialien zur Einübung der griechischen Formenlehre in Verbindung mit den Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre* von Th. Drück in 2. Aufl. Als ein neues Buch kann betrachtet werden der 2. Teil des auf Grund der 13. Aufl. des *Griechischen Elementarbuches* von Karl Schenkl von W. Hensell bearbeiteten *Griechischen Übungsbuchs* (vgl. Jb. IV, V 23 f.). Ganz neu ist das *Griechische Elementarlesebuch* von Woldemar Ribbeck. Griechischen und deutschen Übersetzungstoff vereinigen drei neue Übungsbücher, das *Griechische Übungsbuch für Obertertia* von Kuno Fecht, der erste Teil (das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf -ω) des *Griechischen Übungsbuchs* von Adolf Kägi, und das *Griechische Lese- und Übungsbuch für Tertia* von Chr. Herwig, zu welchem ein besonders erschienenes *Vokabularium und Regelverzeichnis* gehört. Nur Stücke zum Übersetzen ins Griechische enthalten das *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen ins Griechische* von K. Kraut und die *Deutsch-griechischen Übersetzungsstücke für Sekunda* bearbeitet von Ludwig Kraufs (vgl. Jb. V, V 24 f.).

Betrachten wir zuerst die Bücher, welche den Anfängern in die Hände gegeben sein und der Einübung der Formenlehre dienen wollen, so ist Woldemar Ribbeck bei Abfassung seines griechischen Elementarlesebuchs von der gewifs richtigen Meinung ausgegangen, dafs man, wenn die Schüler das Notwendigste von den Verbis auf μι gelernt hätten, zu einem Schriftsteller übergehen müsse, und berücksichtigt deshalb die *unregelmäfsigen Verba* nicht, während der von ihm herausgegebene zweite Teil des griechischen Übungsbuchs von Dzialas, ferner Fecht, Hensell und Herwig auch für die Verba anomala Übungsstoff darbieten und Kägi für den zweiten Teil seines Übungsbuchs Gleiches in Aussicht stellt. Woldemar Ribbecks Lesebuch ist unter den genannten Büchern auch das einzige, das, entsprechend der Forderung von Schiller (vgl. Jb. V, V 24), nur griechischen Übersetzungsstoff enthält. Herwig ist mit der Beifügung deutscher Übungsstücke freilich nur Anschauungen entgegengekommen, die er selbst nicht teilt. Er spricht sich seinerseits in den ein besonderes Heftchen bildenden *Vorbemerkungen* zu seinem Lese- und Übungsbuche S. 131 vielmehr dahin aus, dafs der griechische Lesestoff durch beständige Variation, Retroversion und sonstige Übungen so mannigfach verarbeitet werden solle, dafs für anderweitiges Übersetzen kaum viel Zeit bleiben werde.

Einzelsätze hat nur Herwig verschmäht. Er bekämpft sie in den Vorbemerkungen S. 4 ff. mit Gründen, welche, soweit sie stichhaltig sind, nur ungeordnete Anhäufungen von inhaltlosen, lediglich zur Vorführung

möglichst vieler Formen ausgewählter oder angefertigter Sätze treffen, und empfiehlt dagegen seinen Versuch, in dem Lehrbuch vom ersten bis zum letzten Satze nur Lesestoff zusammenhängenden Inhalts zu geben und damit den zweifachen Zweck zu erreichen, dafs der Anfänger erstens die Formenlehre in ihren wichtigsten Bestandteilen sich zu eigen mache und zweitens in allmählichem Fortschritte zur Kunst des Übersetzens geführt werde. Er hat sich dabei freilich, um ein stufenweises Fortschreiten in der Erlernung der Deklinationen zu ermöglichen, genötigt gesehen, die ersten 32 Stücke ohne Anlehnung an griechische Autoren frei zu erfinden und eine nicht geringe Zahl von Wörtern zu verwenden, welche, wenn überhaupt, doch nicht in diesem Zusammenhang eingeprägt werden sollen, und deshalb in dem Vokabularium durch kleineren Druck von den zu dem betreffenden Stück zu lernenden unterschieden sind. Im Gegensatze zu ihm nehmen sich Woldemar Ribbeck und Kägi in den Vorreden ihrer Lehr- und Übungsbücher der Einzelsätze ausdrücklich an; vgl. auch Wilh. Gemoll ZG. S. 362. 621 und Widmann Gm. S. 868.

Auch die neuen preufsischen Lehraufgaben verlangen von der Anfangslektüre nur, dafs sie sofort begonnen werde und möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken übergehe. Wenn sie dann weiter vorschreiben, dafs der Stoff der griechischen Sage und Geschichte zu entnehmen sei, so kann dieser Vorschrift auch bei der Auswahl der Einzelsätze entsprochen werden; vorzugsweise wird sie aber den zusammenhängenden Lesestücken gelten. In diesen durchbrechen die durch die Vorschrift gezogenen Schranken nur Hensell und Kägi nirgends, Herwig in einer Reihe von ungeschichtlichen Erörterungen und in einem Artikel über die römische Verfassung, Fecht durch eine sehr ausgedehnte Heranziehung von Fabeln und Anekdoten, auf welche sich Wesener überhaupt beschränkt, Dzialas und Ribbeck durch mäfsigere Verwendung dieses Stoffs und durch übereinstimmende Verwendung eines Stückes über Romulus und Remus, zu dem bei Dzialas-Ribbeck noch andere Stücke aus der römischen Geschichte hinzutreten. Die Geschichte von Kroisos und Adrastos bringen Kägi, Herwig und, untereinander völlig übereinstimmend, Dzialas-Ribbeck und Ribbeck in drei verschiedenen Fassungen, am unabhängigsten von Herodot Herwig, am wenigsten auf Attikisierung des herodotischen Textes bedacht Dzialas und Ribbeck. Aus Herodot haben mit mancherlei verschiedenen Änderungen Kägi sowohl als Herwig die Geschichten von Arion und Kroisos und Solon herübergenommen, aufserdem noch der eine dieses, der andere jenes Stück. Während aber weiterhin Kägi, dem Vorgang von Destinon, Erbe (Jb. I S. 195) und Siebert (Jb. IV, V 25) folgend, in freiem Anschlufs an Arrians Anabasis eine Geschichte Alexanders des Grofsen bis zur Schlacht bei Issus giebt, schildert Herwig in Anlehnung an Pausanias die messenischen Kriege. Anderes darf übergangen werden.

Wenn die preufsischen Lehraufgaben weiter verlangen, dafs in dem Lesebuch nur solche Wörter vorkommen sollen, die regelmäfsig in den

Schulschriftstellern wiederkehren, und dafs alle unregelmäfsigen Formen fortbleiben sollen, so hat Woldemar Ribbeck, welcher seine Einzelsätze meist aus Xenophon, einiges aber auch aus Spätern entlehnt, wie es scheint, nur unattische Formen, nicht auch Wörter zu vermeiden gesucht, welche wie *ἀβροχία, ἀγκαλίζω, ἀδέκαστος* dem Schüler in der Lektüre selten oder nicht begegnen werden. Die anderen Lehrbücher zeigen in dieser Beziehung gröfsere Enthaltsamkeit.

Mit Recht betont Herwig in den Vorbemerkungen S. 7, dafs die Wörter einer fremden Sprache nicht vereinzelt, sondern in einem klar angeschauten Zusammenhange erlernt sein wollen, und vergifst nur, dafs einen solchen Zusammenhang auch Einzelsätze mit geeignetem Inhalt darbieten können. Hier liegt denn auch eine Hauptaufgabe des Lesebuchs vor: es soll die Gelegenheit geben, einen bei der Schriftstellerlektüre immer wieder zu verwendenden Wortschatz zu erwerben. Demgemäfs ordnen die neuen preufsischen Lehraufgaben für Untertertia ein Auswendiglernen von Wörtern, soweit sie für das Lesen nötig sind, mit Ausschlufs besonderer, nicht an die Lektüre angelehnter Vokabularien ausdrücklich an. Hierin liegt eine indirekte Empfehlung von Vokabularien dieser Art. Sie fehlen unter den obengenannten Lehrbüchern ganz denen von Dzialas-Ribbeck und von Ribbeck, die sich beide mit alphabetischen Wörterverzeichnissen begnügen. Hensell giebt zu den auf die Verba auf *μι* und die unregelmäfsigen Verba bezüglichen Abschnitten seines Übungsbuchs eine Wortkunde, die nur die bezüglichen Verba und zugehörige Komposita und Redensarten zusammenstellt. Ähnlich verfährt Fecht in seinem *Vokabularium zum Memorieren*, fügt aber nicht ganz wenige Substantive und Adjektive bei und schickt den einzelnen Übersetzungs- und Übungsstücken andere Wörter und Redensarten voraus, die sich in seinen Wörterverzeichnissen nicht finden. Methodisch wertvoller noch sind die Vokabularien von Herwig, Kägi und Wesener. Die beiden letzteren dienen, was ihnen durch das System der Einzelsätze erleichtert ist, zugleich dem Verständnis der Lesestücke und der Einprägung der Wörter in einer durch grammatische Gesichtspunkte bestimmten Ordnung, so dafs das Gedächtnis für das Wort selbst in dem Zusammenhang des Satzes, in welchem es sich im Lesebuch findet, für seinen Accent und sonstige grammatische Natur in der Anordnung des Vokabulariums eine Hilfe findet. Herwig ist nicht in der Lage, grammatisch Zusammengehöriges in solchem Umfang im Vokabularium zusammenzustellen. Sein Vokabularium zeichnet sich andererseits dadurch aus, dafs es vielfach unter den für das Lesestück angegebenen Wörtern in kleinstem Druck auf früher dagewesene sinnverwandte Wörter hinweist. Auch sonst wiederholt Herwig hier und da früher aufgeführte Wörter, was Kägi und Wesener vermeiden. Kägi giebt aber dafür ein doppeltes alphabetisches Verzeichnis der griechischen und der deutschen Wörter ohne ihre Bedeutung, aber mit den Nummern des Vokabulariums der Lesestücke, wo sie ihre Übersetzung finden.

Dafs in Obertertia das Pensum der Untertertia zu wiederholen ist, versteht sich von selbst; dafs es in Verbinduug mit der Einübung des neuen Pensums geschehe, erscheint wünschenswert. Diesem Gesichtspunkt trägt besonders Fecht Rechnung, indem er z. B. im ersten Abschnitte *εἰμί* zusammen mit der Repetition der O- und A-Deklination, im zweiten *φημί* mit der Repetition der attischen Deklination und der Kontrakta der O-und A-Deklination berücksichtigt.

Nach den preufsischen Lehrplänen sollen schon in Untertertia im Anschlusse an das Gelesene einzelne syntaktische Regeln induktiv abgeleitet werden. Damit das so Gewonnene ein fester und geordneter Besitz werde, wird es sofort in dem Lehrbuch der Syntax aufgesucht und in der gegebenen Form eingeprägt werden müssen, wenn man es nicht vorzieht, alle aus dem Lesebuch zu gewinnenden syntaktischen Kenntnisse zusammenzustellen und den Schülern zunächst diese Zusammenstellung vertraut zu machen. Dies ist die Meinung von Hensell, Herwig und Kägi gewesen, welche alle die für die Lesestücke in Betracht kommenden syntaktischen Regeln in möglichst einfacher Fassung verzeichnet haben.

Erst nachdem die Konjugation erlernt und eingeübt ist, aber noch auf der Stufe Tertia soll der von Drück zusammengestellte deutsche Übersetzungsstoff zu Wiederholungsübungen in Verbindung mit Einübung der Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre, die, wie schon erwähnt, beigegeben sind, zur Verwendung kommen. Sein Buch ist unter den oben verzeichneten das einzige, das, nicht für die oberen Klassen bestimmt, abgesehen von einzelnen griechischen Formen, nur deutschen Übersetzungsstoff darbietet. Er besteht überwiegend aus zusammenhanglosen Einzelsätzen; erst in einem Anhang folgen S. 69 – 89 „zusammenhängende Übungen für Vorgerücktere“. Ausschliefslich zusammenhängende Stücke zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische bieten nur das für die oberen Klassen bestimmte Übungsbuch von Kraut und Herwig in der zum Teil inhaltlich, vor allem aber dem Sprachstoff nach an den ersten Teil sich anschliefsenden zweiten, deutschen Abteilung seines Lese- und Übungsbuches.

Je mehr sich der griechische Unterricht auf die Schriftstellerlektüre zuspitzt, um so mehr müssen solche Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen zurücktreten, welche aufser Zusammenhang mit der Lektüre stehen, und diejenigen an Wert gewinnen, die sich daran anschliefsen. In dieser Richtung bieten die im vorigen Jahre erschienenen Übungsbücher mancherlei Schätzenswertes. Bei Hensell sind im ersten, der Einübung der Verba auf *μι* und der unregelmäfsigen Verba gewidmeten Teile das erste Buch von Xenophons Anabasis mit Ausnahme des 9. Kapitels, im zweiten, syntaktischen, dieses Kapitel und Abschnitte des zweiten und dritten Buches, bei Fecht von Buch 1 die Kapitel 1—7 und 10 und vom 2. die drei ersten Kapitel verarbeitet, die 50 Extemporalien aber, welche Kraut seinem Übungsbuch einverleibt hat, schliefsen sich

ganz vortrefflich an die Lektüre des Thukydides, des Demosthenes, des Plato (Apologie, Kriton, Phaedon, Laches und Gorgias) an. Zur Verarbeitung der Anabasis für die grammatischen Übungen hat auch Böhme in dem Aufsatz *Zur Anabasislektüre in IIIa* a. a. O. S. 57 f. einen wertvollen Beitrag geliefert, der sich auf I 2, 1—12 und I 7 bezieht. Die bei den Süddeutschen wiederholt (Jb. IIIB 458. 461. V, V 25) beobachtete Neigung, auch ganz moderne Stoffe zu solchen Übungen zu benutzen, tritt in dem Hauptteil seines Buches auch bei Kraut sehr stark hervor, weniger diesmal bei Kraufs. Die Grenzen des griechischen Altertums überschreiten auch andere Übungsbücher.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Die *Griechische Grammatik in Tertia und Sekunda nach Auswahl und Umfang des Lehrstoffes und Methode des Unterrichts* ist der zweite Verhandlungsgegenstand auf der sechsten Direktorenversammlung in der Provinz Hannover gewesen. Der Berichterstatter Hermann konnte aus den Anstaltsberichten mehrere treffende Urteile über den Wert der griechischen Grammatik herausheben, welche zwar nur die Aufgabe habe, zu dem reichen Bildungsgehalte der griechischen Klassiker hinzuführen, aber bei richtiger Handhabung des Unterrichts auch an sich eins der wichtigsten Mittel formaler Geistesbildung sei, auch neben dem lateinischen Unterricht. Neben die schwerere Kraft der lateinischen stelle sich die leichtere Anmut der griechischen Sprache; lerne der Schüler dort an festen Regeln, was er schreiben und sprechen müsse, so werde ihm hier gezeigt, wie er bei der wunderbaren Gelenkigkeit des griechischen Sprachgefühls demselben Gedanken die verschiedensten Schattierungen geben könne. Der Bericht und die weiteren Verhandlungen erstreckten sich dann auf alle einzelnen Fragen, die für den Unterricht in der griechischen Sprache in Betracht kommen können und in diesen Jahresberichten da und dort berührt worden sind, ohne wesentlich Neues zu bringen. Nur eine Frage wurde neu aufgeworfen, ob nämlich die Accentlehre in ihrem gegenwärtigen Umfange aufrecht zu erhalten sei. In einem der Berichte war völliges Preisgeben gewünscht, in einem anderen verlangt, dafs nur das Regelmäfsige gelehrt, alle Verstöfse milde beurteilt und bei den schriftlichen Klassenarbeiten ganz auf die Accente verzichtet werden solle, in einem dritten wenigstens Herabstimmung der Strenge der Anforderungen empfohlen worden. Hermann nahm keine bestimmte Stellung zu dieser Frage ein und begnügte sich, das Stillschweigen der übrigen Berichte dahin zu deuten, dafs sie dieselbe im Sinne der bisherigen Übung beantwortet haben würden (S. 42). Auch der Gegenberichterstatter Richter bemerkte nur, dafs nach seiner Erfahrung gerade die ohne strenge Forderung der Accentsetzung unterrichteten Schüler aus früheren Zeiten diese Lücke schmerzlich empfänden. Da keiner von beiden eine Thesis über diesen Punkt aufgestellt hatte, verhandelte auch die Versammlung darüber nicht weiter.

Wenden wir uns nun den neuen Lehrplänen zu, welche auf die Gestaltung des Unterrichts in der griechischen Grammatik von erheblichem mittelbaren und unmittelbaren Einfluſs sein werden, so ist zunächst über die Zeit, die ihm neben dem Lektüreunterricht zu gönnen sei, in dem württembergischen Lehrplane nichts angedeutet. In Bayern ist nur so viel bestimmt, daſs er in Unter- und Oberprima auf eine Stunde zu beschränken sei. In Preuſsen ist für Untertertia in dieser Beziehung nichts angeordnet; in Obertertia sind dem grammatischen Unterricht im ersten Halbjahr 3, im zweiten wie in Untersekunda 2, in den drei obersten Klassen nur 1 Stunde zugestanden.

Daſs der Stoff des grammatischen Unterrichts im allgemeinen durch das Bedürfnis der Lektüre und nicht durch Rücksicht auf Übersetzungen ins Griechische bestimmt wird, ist wohl heutzutage in der Praxis allgemein anerkannt; daſs er sich aber dabei auf das Regelmäſsige zu beschränken habe, brauchte in den preuſsischen Lehrplänen nicht besonders angeordnet zu werden; sie machen es durch die Einengung des Unterrichts zur Notwendigkeit. Daſs von besonderer Erlernung des jonischen Dialekts ebenso abgesehen werde wie von der Übertragung des Herodot ins Attische, und dem epischen Dialekt keine systematische Durchnahme, sondern nur „Einübung“ durch Erklärung und gelegentliche Zusammenfassung bei dem Lesen zuzugestehen sei, bestimmen die preuſsischen Lehrpläne ausdrücklich; man wird aber auch in Bayern und Württemberg nicht anders verfahren, wenn auch die dortigen Lehrpläne über den homerischen und herodotischen Dialekt schweigen. Daſs die Wortbildung weder in der Tertia noch in der Sekunda Gegenstand planmäſsiger Unterweisung sein solle, war die 5. der Thesen, welche auf der Hannoverschen Direktorenversammlung angenommen wurden (S. 200); in den neuen Lehrplänen ist daran selbstverständlich überhaupt nicht gedacht worden.

Über die Verteilung des grammatischen Lernstoffes auf die Klassenstufen stimmen Preuſsen und Württemberg dahin überein, daſs die Formenlehre in Untertertia bis zu dem verb. liquidum einschlieſslich, in Obertertia bis zu Ende durchgenommen und in Untersekunda wiederholt werden soll. Daſs sie dabei auch nach Bedürfnis der Prosalektüre zu ergänzen sei, bemerken die preuſsischen Lehrpläne ausdrücklich. In Bayern sind die verba liquida, was auch Groſs a. a. O. S. 2 f. empfiehlt, von der Untertertia noch ausgeschlossen, und der Untersekunda ist die Wiederholung der in Obertertia zu lernenden Formenlehre nicht vorgeschrieben. — Was den syntaktischen Unterricht anlangt, so wurde schon oben erwähnt, daſs in Preuſsen für Untertertia eine induktive Ableitung einzelner syntaktischer Regeln im Anschlusse an das Gelesene vorgeschrieben ist. Im Lehrplane der Obertertia kehrt dieselbe Forderung in etwas bestimmterer Form wieder. Dazu sollen auf dieser Stufe die Präpositionen gedächtnismäſsig angeeignet werden. In Bayern wird ein vorbereitender Unterricht in der Syntax erst für Obertertia angesetzt; in Württemberg ist nichts der Art angeordnet, vielmehr der Obertertia bereits die Kasuslehre, welche

in Preufsen wie in Bayern der Untersekunda zugefallen ist, als syntaktisches Pensum zugewiesen. Neben der Kasuslehre sollen in Preufsen in Untersekunda auch die notwendigsten Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre, das Pensum der württembergischen Untersekunda, durchgenommen werden. Der Abschlufs wird dem syntaktischen Unterricht in allen drei Königreichen in Obersekunda gegeben.

Es ist zu wünschen, dafs die preufsischen Lehrpläne nicht dadurch, dafs sie die sprachlich-logische Schulung für Aufgabe nur des lateinischen, nicht auch des griechischen Unterrichts erklären, und eine systematische Durchnahme der Syntax in Untersekunda nur in beschränktem Mafse zulassen oder vorschreiben, zu einer Behandlung der griechischen Grammatik verführen, welche die ihr innewohnende Vernunft geringschätzte und für ihre Aneignung nur die Kraft des Gedächtnisses in Anspruch nähme, welche nicht nur die der griechischen Grammatik gewidmeten Lehrstunden an sich pädagogisch unfruchtbar machen, sondern auch bewirken würde, dafs die Schüler grammatischen Erscheinungen, die, weil sie von der Regel abweichen, in den Grammatikstunden nicht berücksichtigt werden, ratlos gegenüberständen. Es wird nach wie vor, was irgend zum wirklichen Verständnis des in strenger Auswahl darzubietenden grammatischen Stoffs beiträgt, heranzuziehen sein, also auch was von Ergebnissen der Sprachvergleichung diese Bedeutung für sich in Anspruch nehmen kann, wie dies auch auf der Hannoverschen Direktorenversammlung S. 57 ff. und 200 These 10 anerkannt worden ist. Ebenda ist die Ahrenssche Methode (s. Jb. IV, V 27, V, V 28 f.) mit Nachdruck und Einsicht empfohlen (Hermann S. 57, 194, Ebeling S. 192 f., Capelle u. Dörries S. 194) und ebenso nachdrücklich bekämpft worden (Richter S. 75). Sie ist jetzt durch die neuen Lehrpläne für deren Geltungsdauer von den preufsischen Gymnasien ausgeschlossen; dagegen kann es als ein kleines Zugeständnis an die neuerdings besonders von Hornemann vertretene Forderung einer auf das Griechische zu gründenden Parallelgrammatik für alle auf dem Gymnasium zu lernenden Sprachen (Jb. III, B 449 f.) angesehen werden, wenn die Lehrpläne (S. 25) vorschreiben, bei der Wahl der lateinischen Grammatik darauf zu achten, dafs sie in ihrem ganzen Aufbau von dem der daneben gebrauchten griechischen Grammatik nicht allzu verschieden sei, wogegen H. Eichler Gm. 597 ff. umgekehrt für eine möglichst enge Anlehnung der griechischen Grammatik an die lateinische eintritt. Dem in den Lehrplänen so häufig empfohlenen induktiven Lehrverfahren werden für den Unterricht in der griechischen Sprache durch seine Beschränkung engere Grenzen gezogen sein, als an sich zu wünschen wäre. Wenn es sich nun weiter fragt, wie und in welchem Mafse der verständig aufgefafste und eingeprägte grammatische Stoff durch Verwendung in grammatischen Übungen zu einem festen und zugleich beweglichen Besitz gemacht werden soll, so ordnen die preufsischen Lehrpläne für Unter- und Obertertia an den Lesestoff anschliefsende mündliche und schriftliche Übersetzungen ins Griechische

an (S. 28). Man darf die nicht ganz klare Bestimmung über die Häufigkeit solcher Übersetzungen wohl dahin deuten, dafs von ihnen nur die schriftlichen auf eine vierzehntägige Wiederkehr, bei der dann zwischen Hausarbeiten und Klassenarbeiten abzuwechseln sei, beschränkt sein sollen, so dafs die mündlichen Übersetzungen einer solchen Einschränkung nicht unterliegen. Erst für Untersekunda ist dann bestimmt, dafs an die Stelle der schriftlichen Übersetzungen ins Griechische gelegentlich solche aus dem Griechischen ins Deutsche treten sollen. Von Obersekunda ab aber sind schriftliche Übungen jener Art ganz ausgeschlossen und nur für Obersekunda -- jedenfalls nur mündliche -- Einübung der erworbenen syntaktischen Kenntnisse zur Unterstützung der Lektüre verlangt. Dagegen werden nach der bayerischen Schulordnung, nachdem in Unter- und Obersekunda mit einem systematischen grammatischen Unterricht die nötigen Übersetzungsübungen verbunden gewesen sind, in den zwei obersten Klassen zur Erhaltung und Befestigung der sprachlichen Kenntnisse unter Rücksichtnahme auf die Lektüre Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische in mäfsiger Ausdehnung (eine Stunde wöchentlich) festgesetzt, und in Württemberg sollen in Prima schriftliche Kompositionen wenigstens mit schriftlichen Expositionen abwechseln, nachdem in Obersekunda nur Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische stattgefunden haben. — Dafs die von Untertertia bis Untersekunda anzustellenden Übungen, zu denen die Texte im Anschlufs an das Gelesene in der Regel von den Lehrern zu entwerfen sind, elementarster Art sein sollen, ist in den preufsischen Lehrplänen S. 30 ausdrücklich angeordnet.

Möchte sich die preufsische Unterrichtsbehörde in der Erwartung (S. 73), dafs durch die weitere Beschränkung des grammatischen Unterrichts und der grammatischen Übungen die Erreichung des alleinigen Ziels des griechischen Unterrichts — Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Griechenlands — gesichert sei, ohne dafs die Gründlichkeit der Lektüre einen Abbruch erfahre, nicht getäuscht sehen! Sollte der griechische Unterricht zu einer Schule der Ungründlichkeit herabsinken, so würde er allerdings aus dem Kreise der Lehrgegenstände ausscheiden müssen, welche die Jugend zu wissenschaftlichen Studien geschickt machen sollen.

VI. und VII.

Französisch und Englisch

H. Löschhorn.

I. Allgemeines.

I. Lehrpläne.

Den lebhaft geführten Erörterungen der **preufsischen** Dezemberkonferenz sind praktische Anordnungen schnell gefolgt. Sie liegen vor in den Heften: *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen* und *Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen u. s. w.* Was den Unterricht im Französischen und Englischen angeht, gestaltet sich darin folgendermafsen:

Als allgemeines Ziel des **französischen** *Unterrichts am humanistischen Gymnasium* gilt das 'Verständnis nicht zu schwieriger bedeutender Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im praktischen, mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache'. Um dieses Ziel zu erreichen sind dem französischen Unterricht in Quarta 4, in den Tertien und in Untersekunda 3, in Obersekunda und Prima 2, zusammen 19 wöchentliche Stunden, mithin 2 weniger als bisher eingeräumt. Den Beginn des Französischen an gymnasialen und demgemäfs auch an realgymnasialen Anstalten auf IV zurückzuschieben, war geboten, weil erfahrungsmäfsig es mit sehr grofsen Schwierigkeiten verknüpft ist, in den unteren Klassen in zwei aufeinander folgenden Jahren jedesmal eine neue Fremdsprache anzufangen. Demgemäfs ist an allen gymnasialen und realgymnasialen Anstalten vom Schuljahr 1892/93 ab das Französische in V in Wegfall zu bringen und in IV nach der neuen Lehraufgabe mit erweiterten Übungen zu wiederholen. Die Verminderung der Stunden an allen höheren Schulen ist lediglich bedingt durch die Notwendigkeit der Herabsetzung der Gesamtstundenzahl. Bei der erheblichen Kürzung des grammatischen Lernstoffs und bei fortschreitender Durchbildung der sogenannten neueren Methode ist das im wesentlichen auf den praktischen schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache bemessene Lehrziel zu erreichen (Lehrpl. u. Lehraufg. S. 74). — Bei der vor der Versetzung

nach OII vorzunehmenden Prüfung wird wie an allen neunstufigen höheren Schulen in den fremden Sprachen dem Schüler eine Stelle aus einem im ersten Halbjahr der UII gelesenen Prosaiker zur Übersetzung vorgelegt, welche der königliche Kommissar zu bestimmen befugt ist. Bei der Reifeprüfung wird nur eine schriftliche Übersetzung aus dem Französischen gefordert. Die Lehraufgabe der IV besteht zunächst in der Aneignung einer richtigen Aussprache durch praktische Übung in einem kurzen propädeutischen Kursus, wobei ausdrücklich alle theoretische Belehrungen über Lautbildung und Aussprache ausgeschlossen sind; Lese- und Sprechübungen sind in jeder Stunde vorzunehmen, ein mäfsiger Wortschatz ist dem Schüler zu vermitteln. Das grammatische Pensum umfafst die Hilfszeitwörter und die regelmäfsige Konjugation unter Beschränkung auf die Formen des Indikativs, die Formenlehre des Artikels, Substantivs, Adjektivs und der Grundzahlen, schriftliche und mündliche Übersetzungen aus dem Elementarbuche und Übungen im Rechtschreiben. In IIIB wird mit diesen Übungen, ebenso mit den Sprech- und Leseübungen fortgefahren; in der Grammatik erlernt der Schüler die Konjunktivformen, auch die orthographischen Eigentümlichkeiten, die bei der lebenden Konjugation hervortreten, und die allernotwendigsten unregelmäfsigen Verba, wobei 'auf das Gemeinsame gewisser Unregelmäfsigkeiten hinzuleiten ist'. Eine Erlernung der unregelmäfsigen Zeitwörter 'in logischer Gruppierung' und die Ergänzung der sonstigen Formenlehre ist der OIII vorbehalten; die Anfänge der Syntax sind wesentlich induktiv, im Anschlufs an Mustersätze zu behandeln. Übersetzt wird hier in die Fremdsprache, die Diktate sind beibehalten, nachahmende Wiedergaben treten hinzu. Die Lektüre wird leichter geschichtlicher oder erzählender Prosa entnommen; Übungen im richtigen, betonten Lesen und Sprechen (Frage und Antwort) im Anschlufs an Gelesenes und Vorkommnisse des täglichen Lebens sind in jeder Stunde anzustellen. Vervollständigung der Syntax fällt der UII zu, die im übrigen dieselben Arten von Aufgaben löst wie die vorige Klasse. Eine Scheidung der Stunden nach den einzelnen Unterrichtszweigen findet in den Klassen IV bis UII nicht statt, vielmehr stehen die Lektüre und die an sie zu knüpfenden Sprechübungen im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts. OII und die Primen lesen vorzugsweise modernes Französisch, historische Stoffe und Dichtungen, doch wird auch ein klassisches Drama zugelassen, eine Komödie Molières gefordert. Dabei ist auf Gedankeninhalt und gute Übersetzung besonderes Gewicht zu legen, Synonymisches, Stilistisches, Metrisches nach Bedürfnis und in mafsvoller Beschränkung auf das Feststehende und allgemein Gültige im Anschlufs an Gelesenes zu übermitteln. Gelegentliche zusammenfassende, grammatische Wiederholungen nebst mündlichen Übersetzungen ins Französische, dazu alle 14 Tage eine (wohl schriftliche) Übersetzung aus dem Französischen, endlich fortgesetzte, auch hier auf Frage und Antwort zu beschränkende Sprechübung vervollständigen die der Oberstufe gestellte Aufgabe.

Dem *Realgymnasium* wird als allgemeines Lehrziel vorgeschrieben: Verständnis der wichtigeren Schriftwerke der drei letzten Jahrhunderte und Übung im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Auch hier beginnt das Französische in IV und zwar mit 5 Stunden, die gleiche Zahl ist beiden Tertien, den Sekunden und Primen 4 Stunden zugewiesen, was einen Verlust von 3 Wochenstunden bedeutet. Bei der Reifeprüfung mufs der Schüler in den schriftlichen Arbeiten (Aufsatz oder Übersetzung ins Französische) Fehler, die eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und Germanismen vermeiden; im mündlichen Examen werden ihm zum Übersetzen Abschnitte aus solchen Schriftstellern vorgelegt, welche in der Prima gelesen werden oder dazu geeignet sein würden. Inwieweit dazu Dichter oder Prosaiker benutzt werden, bleibt der Bestimmung des königlichen Kommissars überlassen, welcher auch befugt ist, die Auswahl der vorzulegenden Abschnitte zu treffen. Aus Dichtern sind in der Regel nur solche Stellen zu bezeichnen, welche in der Klasse, aber nicht im letzten Halbjahre, gelesen worden sind. An die Übersetzung sind Fragen aus der Litteratur und Synonymik, sowie über die Hauptpunkte der Metrik anzuschliefsen. Ferner ist den Schülern bei der Übersetzung des Schriftstellers Gelegenheit zu geben, ihre Geübtheit im mündlichen Gebrauche der Sprache zu zeigen. Für die sogenannte Abschlufsprüfung gelten dieselben Vorschriften wie am Gymnasium. Ebenso sind die Lehraufgaben denen der entsprechenden Gymnasialklassen im wesentlichen gleich: 'der Unterschied bemifst sich nach der gröfseren Stundenzahl und der Bedeutung des Fachs im Organismus der Schule. Aussprache und Sprechübungen, Grammatik, schriftliche Übungen, Wortschatz und Lektüre gewinnen gröfseren Umfang und erfahren eine eindringlichere Behandlung'. Insonderheit soll die Lektüre in den drei obersten Klassen, der Mittelpunkt des Unterrichts, ausgedehnter und eindringlicher behandelt werden, so dafs eine reichere Anschauung von der Entwickelung und Eigenart der französischen Litteratur in den letzten Jahrhunderten gewonnen wird. Aus den Gebieten der Stilistik, Synonymik und Metrik soll nur das überliefert werden, was für die Lektüre bezw. die Schreibübungen notwendig ist, und zwar soll dies lediglich induktiv gewonnen werden. Übersetzungen in die Fremdsprache, Diktate, Aufsätze bilden die schriftlichen Übungen.

Das Lehrziel der *Oberrealschule* ist dem des Realgymnasiums gleich, nur soll der Unterricht im Französischen hier auch die sprachlich-logische Schulung des Zöglings übernehmen. Da das Latein hier fehlt, so mufs das System der Grammatik als solches in den französischen Stunden zur Erkenntnis gebracht werden; auch ist 'das Theoretische gründlicher zu befestigen, das Praktische reichlicher zu betreiben'. Die in der Reifeprüfung geforderten Kenntnisse sollen über die, welche man an den Realgymnasiasten stellt, hinausgehen. Der Unterricht beginnt in Sexta mit 6 Wochenstunden, die der V, IV und III erhalten bleiben, während UII 5, die drei obersten Klassen 4 Stunden haben; es sind dies

47 Wochenstunden, 9 weniger als bisher. Die Formenlehre kommt in UIII zum Abschlufs, ebenda beginnt die Syntax, eine umfassende Wiederholung der gesamten Grammatik fällt der UII zu. Das Pensum der drei obersten Klassen ist dem derselben Stufe des Realgymnasiums gleich, auf die Erweiterung des Wortschatzes nach der Seite des Technischen und Kommerziellen ist besonderes Gewicht zu legen.

Das **Englische** hat an den Realanstalten nur geringe Minderung der Wochenstunden erfahren, an Gymnasien soll es als fakultatives Fach mit 2 Stunden wöchentlich von UII an gelehrt werden. Als Lehrziel des Gymnasiums wird Sicherheit der Aussprache und erste auf fester Aneignung der Formen, der notwendigsten syntaktischen Gesetze und eines ausreichenden Wortschatzes beruhende Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache hingestellt, ferner Verständnis leichterer Schriftsteller gefordert. Die notwendigsten grammatischen Regeln sind induktiv zu behandeln und nach einem kurzen Lehrbuch einzuprägen, alles übrige ist bei der Lektüre zu besprechen; für den Anfang wird der Gebrauch eines Lesebuchs angeordnet, im letzten Jahre ist ein geeigneter Schriftsteller zu lesen. Dem Realgymnasium, das in UIII den Unterricht mit 3 Stunden beginnt und mit gleicher Stundenzahl bis OI fortführt, im ganzen also 18 Wochenstunden dem Fache widmet, ist das Verständnis der wichtigsten Schriftwerke seit Shakespeare und Übung im praktischen mündlichen wie schriftlichen Gebrauch der Sprache als Ziel gesetzt. Die UIII hat die Erwerbung einer richtigen Aussprache durch praktische Übungen zunächst in einem kurzen propädeutischen Kursus anzubahnen, dabei aber alle Theorie über Lautbildung und Aussprache zu vermeiden. Die Formenlehre soll schon hier zum Abschlufs gebracht werden; die Erlernung der syntaktischen Regeln ist den beiden nächsten Klassen zugewiesen, die auch Übungen im Übersetzen, in der Rechtschreibung, im Sprechen, wie sie die UIII begonnen, weiterzuführen haben. Von OII ab steht die Lektüre im Mittelpunkte des Unterrichts; sie erstreckt sich bis zu den Dramen Shakespeares, für die ein geeigneter Kanon aufzustellen ist. 'Auf Gedankeninhalt und gute Übersetzung ist besonders zu achten und darauf zu halten, dafs der Schüler ein Bild von der Eigenart der englischen Litteratur und ihrer Entwickelung seit Shakespeare in Haupttypen erhält.' Auch auf Etymologie und Sprachgeschichte soll gelegentlich eingegangen, besonders aber der schriftlichen und mündlichen Übersetzung ins Englische, der freien Wiedergabe des Gelesenen und dem Aufsatz Pflege zuteil werden. In der Reifeprüfung mufs der Schüler Verständnis eines für die Prima geeigneten Schriftstellers nachweisen, eine von erheblichen Fehlern freie schriftliche Arbeit (Aufsatz oder Übersetzung in das Englische) anfertigen und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache bekunden; beim mündlichen Examen wird wie im Französischen verfahren. — Das allgemeine Lehrziel der Oberrealschule ist dasselbe wie beim Realgymnasium, die Erweiterungen und Mehrforderungen entsprechen denen im Französischen. Der Unterricht be-

ginnt in UIII mit 5, und erstreckt sich von OIII bis I mit 4 Wochenstunden. Die Anforderungen in der Reifeprüfung sind höher als die auf dem Realgymnasium.

Ein Zusatz auf S. 37 der 'Lehrpläne und Lehraufgaben' enthält einige methodische Bemerkungen zum Betrieb des Unterrichts in den beiden Sprachen. Wir heben daraus hervor: Französisch oder englisch geschriebene Grammatiken sind auch auf den Oberstufen zu verwerfen. Die grammatische Unterweisung hat in deutscher Sprache zu erfolgen. — Die grammatischen Gesetze haben sich auf das Regelmäfsige und allgemein Gebräuchliche zu beschränken, wobei Grundgesetze, abgeleitete Regeln und einzelnes zu scheiden sind. — Die Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung sind nur mit Vorsicht heranzuziehen. — Die erste Anleitung zur Aussprache erfolgt am zweckmäfsigsten in einem kurzen Lautierkursus. Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen des Schülers, Chorsprechen und Chorlesen sind die Mittel zur Erreichung einer richtigen Aussprache in der Schule. An diese Übungen haben sich solche im mündlichen Gebrauch der Sprache unmittelbar anzuschliefsen; die Form ist wesentlich die der Frage und Antwort, der Stoff dazu wird der Lektüre oder den Vorkommnissen des täglichen Lebens entnommen. Abgesehen von den Stunden für schriftliche Übersetzungen soll keine Stunde ohne kurze Sprechübungen vergehen. — Auf Aneignung und Mehrung eines angemessenen Wort- und Phrasenschatzes ist auf allen Stufen streng zu halten. — Rechtschreibübungen sind von unten auf regelmäfsig anzustellen und behufs Gewöhnung auch des Ohrs als Diktate bis in die oberen Klassen fortzusetzen. — Unter den schriftlichen Arbeiten werden den Oberklassen Rückübersetzungen empfohlen: sie bilden den Übergang zu freien Arbeiten, Briefen, Inhaltsangaben, kürzeren geschichtlichen Darstellungen in der Fremdsprache. — Geschichtliche und beschreibende Prosa erhält den Vorzug vor aller anderen Lektüre. In den oberen Klassen, zumal an Realanstalten, sind auch die übrigen Gattungen zu berücksichtigen. Hier gilt es die Bekanntschaft mit dem Leben, den Sitten, Gebräuchen, den wichtigsten Geistesbestrebungen der beiden Nationen zu vermitteln und zu dem Zwecke besonders moderne Schriftwerke ins Auge zu fassen.

Wie in Preufsen sind auch in anderen deutschen Ländern Lehrpläne festgesetzt worden. Die *Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche* Bayern vom 23. Juli 1891 enthält in § 12 die Satzungen für das Französische. Als Lehrziel wird hingestellt: durch den Unterricht im Französischen sollen die Schüler grammatische Sicherheit und einen hinreichenden Wortschatz gewinnen, so dafs sie die Fähigkeit erlangen, französische Schriften zu verstehen und deutsche Texte mit einiger Gewandtheit ins Französische zu übertragen. Besonderes Gewicht ist auf richtige Aussprache zu legen, auch sind die Schüler an den Laut der fremden Sprache und an rasche Auffassung des Gesprochenen zu gewöhnen. Der Unterricht beschränkt sich auf die vier obersten Klassen:

die beiden unteren bedienen sich eines Lesebuches oder einer Chrestomathie, die oberen aufserdem der Ausgabe eines Schriftstellers. Empfohlen werden Montesquieu, Voltaire, Michaud, Mignet, Villemain, Ségur, Guizot, Thiers, Lanfrey und die Dramen der Klassiker, Scribes und Sandeaus. Zur Einübung der grammatischen Regeln dienen bis in die oberste Klasse Übersetzungen, daneben sind Diktate vorgeschrieben. Bei der Erklärung der Lesestücke hat sich der Lehrer thunlichst der fremden Sprache zu bedienen. Auch zur Erlernung des Englischen und Italienischen soll an den humanistischen Gymnasien Gelegenheit geboten und dabei nach denselben Normen verfahren werden wie im französischen Unterricht. Die von dem gleichen Tage datierende *Schulordnung für die Realgymnasien* stellt diesen Anstalten das Ziel, den Schülern eine bis zur korrekten Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische (Englische) gesteigerte Kenntnis der Sprache beizubringen, dieselben mit den hauptsächlichsten Werken der klassischen Litteratur bekannt zu machen und sie zum mündlichen Gebrauche der Sprache in dem für den Verkehr im allgemeinen zu beanspruchenden Umfange zu befähigen. Der Unterricht soll auf solider grammatischer Grundlage aufgebaut werden. An jedes Kapitel der Grammatik schliefst sich zur Einübung der erlernten Regeln eine hinreichende Anzahl von schriftlichen und mündlichen Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache und umgekehrt, die durch alle Klassen bis zur obersten stufenweise fortschreiten. In der achten und neunten Klasse haben die Schüler Briefe und Aufsätze in französischer oder englischer Sprache auszuarbeiten. Die in den schriftlichen Übungen vorkommenden Wörter sind auswendig zu lernen. — Das Französische wird in den sechs, das Englische in den vier obersten Klassen betrieben. Zur Lektüre sind mustergiltige Sätze und belehrende Stücke aus einem gediegenen Lesebuch auszuwählen und nach Form und Inhalt genau zu erklären; dabei müssen die Sprachunterschiede und Spracheigenheiten besonders betont werden; die Stücke sind teilweise nachzuerzählen, teilweise zurückzuübersetzen oder ihr Inhalt kurz anzugeben. Bei der Erklärung von Klassikern, welche in den oberen Klassen gelesen werden, ist jedesmal eine kurze litterarhistorische Einleitung zu geben, wobei auch die bedeutenden früheren, gleichzeitigen und späteren Schriftsteller derselben Gattung in Betracht kommen. Überdies ist auch von Zeit zu Zeit ein Stück oder Buch kursorisch zu lesen. Sprechübungen sind in allen Klassen vom Leichteren zum Schwierigeren fortschreitend vorzunehmen; der Stoff dazu ist teils aus dem Gelesenen, teils aus einem Vokabular zu nehmen, teils auch frei zu wählen aus der Geschichte und anderen, dem Anschauungskreis der Schüler naheliegenden Gebieten. Ein Hauptgewicht mufs bei dem gesamten Unterricht auf eine korrekte und reine Aussprache gelegt werden. Der französischen Sprache bedient sich der Lehrer in den beiden obersten, der achten und neunten Klasse, als Unterrichtssprache, des Englischen nur in der neunten. Als musterhafte Schriftsteller werden der Oberstufe empfohlen: Voltaire, Montesquieu, Ségur,

Mignet, Villemain (Cours de littérature du 18me siècle, in der neunten Klasse wird ein Abrifs der französischen und englischen Litteraturgeschichte gegeben), Guizot, Cuvier, Arago und die oben schon genannten Dramatiker; Dickens, Scott, Goldsmith, Macaulay, Bacon, Milton, Th. Moore, Thomson (Seasons), Byron und Shakespeare.

Nach dem *Lehrplan der Lateinschulen* **Württembergs** vom 8. August 1891 umfafst der Unterricht im Französischen drei Jahresabteilungen und wird in der dritten Klasse mit 4, in der vierten und fünften mit je zwei Wochenstunden angesetzt. Der Abschlufs der regelmäfsigen Formenlehre soll in der vierten gemacht werden, ihre Wiederholung und Ergänzung in der fünften erfolgen. 'Auf allen Stufen des Unterrichts hat sich der Lehrer bei der Besprechung und Wiederholung des Inhalts des gelesenen Stoffes der französischen Sprache zu bedienen und auch die Schüler dazu anzuhalten, den Inhalt des Gelesenen in französischer Sprache zu reproduzieren, um das Ohr des Schülers an das fremde Idiom zu gewöhnen. Zum Zweck der raschen und sicheren Auffassung des französisch Gesprochenen sind regelmäfsig von Zeit zu Zeit französische Diktate zu geben.'

Der *Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs* vom 16. Februar 1891 sagt: Für den französischen Unterricht sind an Klasse IV 4, an den Klassen V und VI je 2, an den Klassen VII und VIII je 3, und an den Klassen IX und X je 2 Wochenstunden vorgesehen. Die zeitigere Einführung in diese für die bürgerlichen Verhältnisse und den litterarischen Verkehr wichtige Sprache bedarf keiner weiteren Begründung. Mafsgebend ist hierbei auch die Rücksicht auf die nach Absolvierung der Klasse VII austretenden Schüler, welche bei einer ausgiebigeren Behandlung des französischen Unterrichts an den Klassen IV bis VII jedenfalls so weit gefördert werden können, dafs sie französische Schriftwerke von nicht erheblicher Schwierigkeit zu lesen und zu verstehen im stande sind. Wenn bei der auf den französischen Unterricht während des Gymnasialkurses im ganzen verwandten Zeit darauf verzichtet werden mufs, Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch dieser Sprache zu erreichen, so wird doch neben der Befestigung in der Orthographie und der Grammatik die Gewöhnung des Ohrs der Schüler an das fremde Idiom sich erzielen lassen. Dies wird der Fall sein, wenn der Lehrer auf allen Stufen des Unterrichts bei Besprechung und Wiederholung des Inhalts des gelesenen Stoffes sich der französischen Sprache bedient und auch die Schüler dazu anhält, den Inhalt des Gelesenen in französischer Sprache zu reproduzieren. Zum Zweck der raschen und sicheren Auffassung des französisch Gesprochenen sind regelmäfsig von Zeit zu Zeit französische Diktate zu geben. Die französische Lektüre, welche von Klasse VIII an in den Vordergrund tritt, soll in geordneter Stufenfolge von den Stücken der klassischen Litteratur des 17. und 18. Jahrhunderts zu den Erzeugnissen der neueren und neuesten Litteratur fortschreiten.

Berechtigtes Aufsehen hat der an Lehranstalten zu Frankfurt a. M. mit Genehmigung der vorgesetzten Behörden gemachte Versuch erregt, den Lehrplan in einer durchaus eigenartigen Weise zu gestalten. Direktor Karl Reinhardt giebt in einer sehr anregend geschriebenen Broschüre *Die Frankfurter Lehrpläne* darüber erwünschte Auskunft. Ohne im entferntesten die bildende Kraft des Sprachunterrichts zu unterschätzen, hebt er hervor, dafs ein allzu früher Beginn der mit diesem Unterricht verbundenen Geistesoperationen seine gute Wirkung ebenso schädigen mufs wie die gleichzeitige Aneignung der Elemente mehrerer Sprachen. Die erste fremde Sprache, die der Knabe erlernt, mufs daher für mehrere Jahre die einzige bleiben, mit der er sich befafst. Sie mufs ihm auf möglichst empirischem, natürlichem Wege beigebracht, das bewufste grammatische Durchdringen des Sprachstoffs ihm zunächst ferngehalten werden: es bleibt wie das Erkennen der Gesetze der fremden Sprache einem späteren Alter und einem gereifteren Verstande vorbehalten. Die zweite Sprache soll nicht vor dem dreizehnten Lebensjahre einsetzen, denn erst mit diesem ist der Knabe in das Alter getreten, von dem ab energische sprachlich-logische Schulung ihm zugemutet werden darf. Diese Sprache mufs, um zur Geltung zu kommen, mit einem gewissen Übergewicht auftreten. Zwei Jahre dürften genügen, um die Aneignung des Neuen abzuschliefsen. Die dann einsetzende dritte Sprache wird gleichfalls mit möglichst grofser Stundenzahl, besonders im Anfange, bedacht werden müssen. Die erste der drei auf den höheren Schulen zu betreibenden Fremdsprachen soll dem Knaben nach einer Methode beigebracht werden, die der natürlichen empirischen Spracherlernung nachgebildet ist; dazu gehöre, dafs der Lehrer sie fertig spricht und sich frei in ihr bewegt. Da das heut im Lateinischen nicht mehr der Fall, mit dem Aufgeben des Lateinsprechens und Lateinschreibens an dem Gymnasium diese Sprache ihre vorwiegende Stellung verloren und als gleichgeordnet in die Reihe der anderen zurückgetreten ist, so eignet sie sich nicht wie ehemals für den Anfangsunterricht. Dahin gehört vielmehr eine lebende Sprache; eine solche, die man unter anderem auch deshalb lernt, um sich in ihr auszudrücken und sie später anzuwenden. 'Auch das Gymnasium mufs zum Heile seiner Schüler von den Vorzügen und der glücklichen Lage des neusprachlichen Elementarunterrichts Nutzen ziehen, und das kann nur geschehen, wenn es mit dem Französischen beginnt. Das empfiehlt sich auch deswegen, weil diese Sprache die passendste Vermittlung zwischen dem Deutschen und Lateinischen bildet. Als moderne Sprache teilt sie mit der unseren die wesentlichen Gesetze der Satzbildung und die Einfachheit der Flexion, als romanische bietet sie einen dem Lateinischen nahe verwandten Wortschatz.' Der erste Unterricht in der fremden Sprache macht den Schüler mit dem ungewohnten Tone vertraut und lehrt ihn die ihn umgebenden Gegenstände benennen; nach und nach gewinnt er die Fähigkeit, im Zusammenhange über sie zu sprechen, die Lektüre leitet zum Übersetzen

in die Muttersprache, zur Umformung und zum Wiedererzählen an. Hat der Knabe in dieser Weise reichliches Material gewonnen, so kann er angeleitet werden, die sprachlichen Erscheinungen unter bestimmte Gesichtspunkte zu sondern und verstandesmäfsig zu ordnen, d. h. aus der Empirie zu bewufster Aneignung überzugehen. Der Schüler, der drei Jahre lang, von VI bis IV in sechs Wochenstunden in dieser Weise im Französischen unterrichtet ist, wird reifer und sprachlich besser vorbereitet, als es nach der bisher geltenden Anordnung der Unterrichtsfächer geschehen kann, in UIII an das Lateinische herantreten; mit 10 Wochenstunden will man denn auch den Tertianer, dessen Hauptinteresse freilich dem neuen Fache ganz und gar zugewendet wird, befähigen, dem für den Eintritt in die UII allgemein vorgeschriebenen Ziele nahe zu kommen. 'Und dabei sind wir versichert, dafs der Tertianer bedeutend weniger geistig belastet sein wird, als bisher, wo drei fremde Sprachen zu gleicher Zeit auf ihn eindringen und er stets in Gefahr schwebt, das eine zu verlieren, wenn er das andere behalten will.' In UII, also zwei Jahre später als das Lateinische, tritt das Griechische hinzu und wird 4 Jahre lang mit je acht Stunden in der Woche betrieben; auf dieselbe Stundenzahl ist das Latein von UII ab, auf zwei Wochenstunden das Französische von UIII ab beschränkt. Der Lehrplan der drei untersten Klassen ist für Gymnasium, Realgymnasium und lateinlose höhere Schulen gleich. Erst in UIII tritt für die beiden ersten Kategorieen ein Unterschied dadurch ein, dafs auf dem Gymnasium Latein und Französisch in der oben angegebenen Weise, auf dem Realgymnasium Latein mit 8 Stunden in III, 6 Stunden in II und I, Französisch mit 4 Stunden in III, mit 3 in II und I bedacht sind. Es darf schliefslich nicht übergangen werden, dafs diese Lehrpläne eine erhebliche Minderung der Stundenzahl an beiden Anstalten vorsehen, am Gymnasium werden 13, am Realgymnasium 20 Stunden wöchentlich weniger erteilt als bisher, hier gewinnen Deutsch und Französisch je 4, dort Deutsch 10, Französisch 9, Rechnen und Mathematik 3 Stunden; den scheinbar gröfsten Verlust trägt an beiden Anstalten das Lateinische.

In Österreich hat es die Unterrichtsverwaltung 'noch nicht für zeitgemäfs und ratsam gehalten, eine durchgreifende Änderung des Lehrplans im Sinne der Reformbewegung vorzunehmen; doch wird sie damit nicht lange zögern dürfen, da die getroffenen Verfügungen bezüglich der schriftlichen Aufgaben auf den übrigen Unterrichtsvorgang so entscheidend einwirken müssen, dafs sich die Ratschläge und Anweisungen der ganz im grammatisierenden Sinn gehaltenen Instruktionen auch jetzt nicht mehr mit den Bestimmungen des besprochenen Erlasses vertragen'. So äufsert sich Wilh. Swoboda in einem flott geschriebenen, für die Kenntnis österreichischer Schulverhältnisse lehrreichen Aufsatz *Der neusprachliche Unterricht in Österreich.* Er entrollt darin den Entwicklungsgang dieses Unterrichts vom Jahre 1848 an bis in die erste Hälfte der achtziger Jahre, wo namentlich durch A. Schröers Anregung die Notwendigkeit einer

phonetischen Grundlage des neusprachlichen Unterrichts in einem Kreise von Lehrern zur Anerkennung kam. Die damit eingeschlagene neue Richtung hatte sich bald der Ermunterung der Behörden zu erfreuen. Der hervorragendste Versuch war der Direktor Fetters, der an der Spitze der Reformbewegung steht; in den Jahresberichten der Unterrealschule im 2. Bezirke von Wien ist darüber Rechenschaft abgelegt worden (1887—90). Die von Fetter vertretene Methode fand allgemeine Beachtung: Offiziere hörten seine Vorträge, um nach seinen Angaben zu unterrichten, 60 Schulmänner wohnten in drei Jahren seinem Unterrichte bei, sein Lehrgang ist an mehr als 50 Civil- und Militäranstalten eingeführt. Mit der Erneuerung der Methode ging ein Kampf gegen die Überbürdung der Schüler und Lehrer durch die grofse Zahl unpassender schriftlicher Aufgaben Hand in Hand. 'Die Unterrichtsverwaltung hat daher sehr einsichtsvoll gehandelt, dafs sie die unvermeidliche Reform des neusprachlichen Unterrichts gerade mit einer von allen gewünschten Änderung der Themen und Beschränkung der Zahl der Aufgaben einleitet.' Es sind dies die oben erwähnten Verfügungen, die vom 20. Oktober 1890 datieren und den Erfolgen der analytischen Methode in Österreich ein beachtenswertes Lob erteilen: 'Wenn auch mit den Versuchen, die an einzelnen Anstalten im Sinne der Reformbewegung auf dem Gebiete des Unterrichts in den modernen Sprachen angestellt wurden, immerhin beachtenswerte Erfolge erzielt worden, so reichen die hierbei gewonnenen Erfahrungen, welche sich nur auf wenige Jahre erstrecken, doch noch nicht hin, um schon jetzt an eine durchgreifende Änderung des Lehrplans schreiten zu können. Doch können einige schriftliche Übungen, welche die praktische Sprachfertigkeit, eines der Hauptziele der Reformbewegung, zu fördern geeignet sind, mehr als bisher zur allgemeinen Anwendung empfohlen werden. Dazu gehört die systematische Pflege des Diktats, das Niederschreiben memorierter zusammenhängender Stücke erzählenden oder beschreibenden Inhalts und die schriftliche Beantwortung von Fragen, die im Anschlufs an Gelesenes in der fremden Sprache zu stellen sind.' Die Pflege des Diktats, Niederschrift eines auswendig gelernten Textes mit Beifügung der Übersetzung, Beantwortung von Fragen, die sich an den Übungsstoff anschliefsen, Inhaltsangaben und Briefe werden als lohnende Aufgaben empfohlen. Erst im dritten Jahrgange soll mit Übersetzungen aus der Muttersprache begonnen werden. Swoboda erkennt den Hauptgewinn dieser Verfügungen in der Einschränkung der Übersetzung und in der gröfseren Möglichkeit, die Sprache innerhalb ihrer selbst zu lehren und zu lernen. Die bedenklichste, ja eine unerfüllbare Forderung sei die gelegentlich verlangte Befähigung des Abiturienten, deutsche 'Originalstücke' ins Französische zu übersetzen.

2. Lehrweise.

Der bisher im Jahresberichte herrschenden Ordnung entgegen, stehen diesmal die Lehrpläne voran, da sie als obrigkeitliche Bestimmungen auch für die Beurteilung der zur Methodik des Unterrichts erschienenen Schriften mafsgebend sein müssen. Gilt es doch jetzt nicht mehr, durch Broschüre oder Aufsatz für einen alten Besitzstand schützend einzutreten oder für die als zweckmäfsiger erkannte neue Lehrart eine Lanze zu brechen — jedwedes erscheint nunmehr gleich verfehlt, nachdem die Organe des Staates ihr Wort gesprochen haben, jedwedes ist von vornherein als graue Theorie gekennzeichnet, sobald es den Versuch macht, Bahnen zu eröffnen, die von den amtlichen Lehrplänen abweichen. Da ist durch fröhlichen Gedankenaustausch nichts mehr zu erfechten und zu erstreiten, und daher auch auf geraume Zeit nichts mehr zu erhoffen.

Mit den oben mitgeteilten Lehrplänen in mehr oder minder naher Beziehung stehen einige beachtenswerte Auslassungen. In einer Abhandlung *Ideale und Irrtümer der Unterrichtsprogramme* ZG. 45, 601 fordert Keferstein, dafs früher eine lebende als eine tote Sprache betrieben wird. Pindter tritt in dem Buche *Die einheitliche Mittelschule* für den Anfang mit dem Französischen ein: er will in den beiden untersten Klassen nach analytischer Methode diese Sprache gelehrt wissen, und erst in der dritten soll ein zusammenfassender, dem grammatischen System angepafster Unterricht erfolgen. In der folgenden Klasse erscheint das Lateinische als zweite Fremdsprache, vgl. Resch, ZR. 16, 36. — Auch Juling, *Das Gymnasium mit zehnjährigem Kursus* läfst in Sexta den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen beginnen und erst nach zwei Jahren eine zweite fremde Sprache (Latein) folgen; dem Gymnasium fällt damit ein zehnjähriger französischer Unterricht zu, während das Lateinische acht, das Griechische sechs Jahre lang getrieben wird, vgl. Msch. 4, 342.

Zu der beabsichtigten, auch auf den Unterricht in den neueren Sprachen sich erstreckenden Reform der bayerischen Gymnasien hat Prof. Breymann in einem Artikel der Allgem. Zeitung *Die neueren Sprachen* das Wort ergriffen, und zwar geschah dies um so bereitwilliger, als Verf. Grund zu der Annahme hatte, dafs die von ihm vorgetragenen Ansichten von der weit überwiegenden Menge bayerischer Neuphilologen mit voller Überzeugung geteilt werden. Zuvörderst soll das Englische aus der Reihe der obligatorischen Fächer gestrichen werden, da der Betrieb dieser Sprache neben drei anderen Fremdsprachen leicht zur Überbürdung führen dürfte. Als Ziel der einzig und allein zu betreibenden neueren Sprache wird dagegen gefordert: 1. möglichst vollkommene mündliche und schriftliche Beherrschung der Sprache, 2. Erschliefsung der ethischen Bildungselemente für die Jugend und 3. elementare Kenntnis der fremden Volksart. 'Diese Bildung und diese Kenntnis lassen sich vermitteln durch das Lesen von solchen Stoffen, welche sowohl ethisch fördern, als auch die

staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen des fremden Volkes wenigstens in den Grundzügen erkennen lassen.' Dazu ist eine Vermehrung der Unterrichtsstunden ebenso unerläfslich wie eine Verminderung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen. Die bayerischen Anstalten stehen in Bezug auf die dem Französischen gewidmete Stundenzahl hinter anderen Staaten stark zurück: das Schuljahr zu 40 Wochen gerechnet, kommen in Preufsen 840, in Bayern 320 Stunden auf das Französische! Und 'wer da meint,' fährt Breymann in Übereinstimmung mit Swoboda a. a. O. S. 197 fort, 'ein Lehrer sei imstande, 50 oder gar 60 und mehr Schülern in einer und derselben Klasse Sicherheit und Genauigkeit in der Aussprache oder auch nur eine mäfsige Gewandtheit im mündlichen, freien Ausdruck einer fremden Sprache beizubringen, verkennt nicht nur den geistigen Vorgang, welcher sich für diesen Zweck in dem Lernenden ganz allmählich vollziehen mufs, sondern übersieht auch, dafs der Lernende in der Beherrschung der fremden Sprache nur in dem Mafse frei und sicher wird, als er selber in ihr sich auszudrücken versucht.' Eine auch nur mäfsige Fertigkeit kann sich aber nur dann einstellen, wenn der Unterricht des Lehrers durch beharrliche Selbstthätigkeit und möglichst lang anhaltende Artikulations- und Sprechübungen des Schülers ergänzt wird. Dafür reicht die dem Französischen zugemessene Zeit nicht im entferntesten aus und 'was bis jetzt in dieser Hinsicht auf unseren Gymnasien geleistet worden ist, ist nicht der Rede wert'. Auch der Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mufs verlegt werden: in Bayern allein fällt die Erlernung des Französischen in das 15. bis 19. Lebensjahr statt in das 11. bis 17. Breymann weist die Ansicht derjenigen zurück, welche behaupten, man müsse erst die Mutter, d. h. das Lateinische, dann erst die Tochter, das Französische, studieren, und bekennt sich zu der Forderung, das Französische vor dem Lateinischen zu betreiben. Endlich wäre einer Reform der Methode des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium als einer dringenden und von vielen Seiten ausgesprochenen Forderung Rechnung zu tragen.

Auch Lämmerhirt *Die Stundenzahl des französischen Gymnasialunterrichts* dringt auf Vermehrung dieser Stunden. Ihm erscheint es ganz besonders schwer, im Französischen zu erreichen, was die Lehrpläne von 1882 fordern, zumal sich dieser Gegenstand hinsichtlich der Raumbemessung von allen übrigen wissenschaftlichen Unterrichtszweigen an sämtlichen höheren Lehranstalten durch einzig dastehende Zahlenverhältnisse unterscheidet. Weit entfernt eine Herabstimmung des Lehrziels zu erstreben, wünscht der Verf. Erhöhung der 21 Wochenstunden auf 26, und zwar in V und IV je 4, in III, II, I je 3 Stunden. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Stunden des Gymnasiums stiege damit freilich von 268 auf 273; doch wäre diese Zahl noch immer geringer als die Stundenzahl des Realgymnasiums (280) und der Oberrealschule (276). Die in Quarta wegfallende französische Stunde wünscht Verf. dem Deutschen zuzu-

weisen, auch will er sich schliefslich zufrieden geben, wenn in allen Gymnasialklassen das Französische mit 3 Stunden angesetzt würde.

Dem von Breymann a. a. O. aufgestellten Unterrichtsziele, wie überhaupt der Forderung, dafs man aus praktischen Gründen an unseren höheren Lehranstalten neuere Sprachen lehren soll, widerspricht Eidam, *Das Französische am humanistischen Gymnasium und bei der Schlufsprüfung.* Das Gymnasium besonders vermöge nicht die Fertigkeit im Sprechen zu gewähren, da hierzu lange und unermüdliche Übung gehört; doch wird es bei richtigem Betrieb die dazu notwendige Vorbereitung geben, wenn es den Zweck des neusprachlichen Unterrichts in etwas Höherem, nämlich in dem Streben nach humaner Bildung erblickt. Eidam stellt nun die sogenannten Bildungselemente des Französischen zusammen, was nach Kurt Schäfers im vorigen Bericht besprochener Arbeit überflüssig war. Um der Abneigung der Schüler gegen die Werke des französischen Klassizismus Rechnung zu tragen, will er die Dramen nur verkürzt, mit Hervorhebung der wichtigsten Teile lesen lassen, das Fehlende soll durch Erzählung ergänzt werden. Beachtenswerter als dieser Einfall ist die Stelle: 'Doch besteht denn die französische Litteratur überhaupt nur aus der klassischen Tragödie? Wie ist es mit Molière? von Treitschke (gegen den überhaupt stark polemisiert wird) meint freilich, dafs dieser von seinen Lesern eine Welt- und Menschenkenntnis verlange, welche der deutschen Jugend glücklicherweise abgehe. Aber läfst sich das nicht ebenso gut von Horaz sagen?' Auch auf die französische Litteratur lasse sich anwenden, was von Treitschke mit Bezug auf die altklassischen Schriftsteller ausspricht, die Jugend solle daran lernen, was ein schönes Gedicht, eine mächtige Rede, eine durchgeistigte Geschichtserzählung ist. Auch für die formale Bildung besitze das Französische erheblichen Wert, da es Einblicke in das Werden der Sprache und in ihre logischen Gesetze gewährt; es habe hohe Bedeutung für die Schulung des Ohrs, indem es lehrt das gesprochene Wort lautlich zu erfassen; die Muttersprache sei zur gründlichen Schulung im Auffassen und Wiedergeben der Laute und Lautunterschiede nicht ausreichend, 'weil die alltägliche Bequemlichkeit den Bemühungen des Lehrers zu sehr entgegenarbeitet'; eine Fremdsprache sei daher zur Lösung dieser Aufgabe heranzuziehen. Im Zusammenhange damit fordert Eidam eine Abänderung der Prüfungsaufgabe. Die nach dem Beispiel des Lateinischen geforderte Übersetzung aus dem Deutschen behandele die fremde Sprache viel zu einseitig als Schriftsprache. Die Kenntnisse eines Schülers, der eine solche Arbeit korrekt anfertigt, könnten dennoch recht lückenhaft sein. Nicht darauf komme es an, dafs ein Schüler mit Vermeidung der gröbsten grammatischen Fehler ein Stück in die fremde Sprache übersetzt, sondern darauf, dafs er zeigt, was er mit einem ihm noch nicht bekannten Abschnitt aus einem französischen Schriftsteller anzufangen weifs. Daher solle, wie jetzt im Griechischen, nur eine Version verlangt werden, zu der der Urtext zunächst als Diktat gegeben werden könne (was freilich bedenklich wäre!).

Zum Schlufs verlangt Eidam wie Lämmerhirt und Breymann Vermehrung der Stundenzahl, und zwar wünscht er dem Französischen auf dem Gymnasium anfangs vier, später drei Stunden eingeräumt zu sehen; wenigstens sei es bei 3 bezw. 2 Wochenstunden unmöglich, den Schwerpunkt des Unterrichts, wie die neue bayerische Schulordnung fordert, in den Schulunterricht zu legen.

Hierher gehören auch wichtige Erörterungen, die O. Frick in dem Aufsatz *Die Arten der höheren Schulen* anstellt. Er sagt mit Lattmanns Worten: Nichts als ein zähes Hängen an einer alten Tradition ist es, dafs man das Lateinische durchaus in Sexta beginnen zu müssen glaubt. Was aber vom Latein der Gymnasien und Realgymnasien, gilt ganz ebenso von dem Französischen in der Sexta der lateinlosen höheren Schulen. Er stellt sich zur Prüfung der Frage nach der Priorität des Französischen wohlwollend und findet einige Gesichtspunkte, die ihn mit dieser Neuerung auszusöhnen vermögen.

'Ich deute diese Gesichtspunkte nur an. Das Problem des lateinischen Übungsbuches wird gelöst. Wird der Beginn des Lateinischen in die drittletzte Klasse (IV inf. = der früheren V) verlegt, so ist eine voraufgehende vorläufige Einführung in die römische Welt, aus welcher die Stoffe des ersten lateinischen Übungsbuches am naturgemäfsesten zu nehmen sind, ganz wohl möglich, ohne die sonstige organische Lehrplanarbeit zu stören. Sodann setzt die Einführung in den organischen Bau und in die Entwickelung der lateinischen Formen und Flexionen einen Umweg durch mannigfache Reflexionen voraus, welcher die der Anfangsstufe natürlichere und willkommenere naive Aneignung erschwert. Wenn ferner dem Französischen nach dem Gesetz der Teilung der Arbeit und der Aufgaben des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts die Sprechübungen zufallen, so mufs damit möglichst früh angefangen werden, zu einer Zeit, wo Ohr und Zunge noch bildungsfähig sind und die kindliche Unbefangenheit den Sprechversuchen entgegenkommt. Das Hauptbedenken aber, das in der Regel gegen die Priorität des Französischen erhoben wird, dafs nämlich hier das Auseinanderfallen von Laut- und Schriftbild dem Anfänger ganz ungewöhnliche Schwierigkeiten bereite, wird gemindert durch den Hinweis auf die Erfahrungen aller derjenigen Mädchen- und Knabenschulen, welche entweder nur das Französische oder dasselbe als erste fremde Sprache lehren.' Und später: 'Die erheblich stärkere Grundlegung des französischen Unterrichts, welche bei der Priorität des Französischen den unteren Klassen des reformierten Gymnasiums zufallen würde, genügt, den eigentümlichen Bildungsgehalt dieser Sprache auch dem Gymnasialschüler zu vermitteln und eine gewisse Übung im mündlichen Gebrauch dieser modernen Sprache zu begründen. Die Fortsetzung auf den oberen Stufen, wo das Französische mit dem stärkeren Heraustreten des Latein und dem Eintritt einer dritten Sprache, der Griechischen, nach dem Gesetz der unterrichtlichen Statik zurücktreten mufs, reicht aus, in die verhältnismäfsig minderwertige Lektüre der fran-

zösischen Litteratur so einzuführen, dafs die weitere Befreundung mit derselben dem Schüler selbst überlassen werden kann.' Der letzte Passus erweist, dafs die Zugeständnisse, die Frick der Priorität des Französischen machte, mit Vorsicht aufzunehmen sind, und dafs die Vorstellungen des bewährten Schulmannes vom Französisch sprechen und von dem Nährwerte französischer Schullitteratur mindestens anfechtbar sind.

In den einleitenden Bemerkungen zu den *Proben aus dem englischen Übungsbuche*, die Ad. Lüttge im Programm des Martino-Katharineum zu Braunschweig hat abdrucken lassen, begegnet man der Aufstellung, dafs der grammatische Unterricht im Englischen auf dem Gymnasium sich nicht auf die gelegentliche Besprechung bei der Lektüre beschränken darf. Verfasser hält den Gedanken, diese Lehrweise auf einem humanistischen Gymnasium zur Anwendung zu bringen, für ausgeschlossen. Seien doch die Schüler von Sexta an so sehr an die grammatische Lehrmethode gewöhnt, dafs sie auch bei Erlernung des Englischen ihrer nicht entbehren können. 'Ohne theoretischen grammatischen Unterricht kann ihr Wissen nur ein recht lückenhaftes bleiben.' Es wird damit ausgesprochen, dafs durch den rein grammatischen Unterricht dem Gymnasiasten eine sehr beklagenswerte Einseitigkeit anerzogen wird, die dem künftigen Historiker beispielsweise recht hinderlich werden dürfte, sich das Verständnis einer spanischen Quelle zu erschliefsen oder italienische Publikationen genügend zu verstehen. Denn es wird ihm wohl an Zeit gebrechen, in üblicher Weise mit Deklinations- und Konjugationsübungen an seine Aufgabe heranzutreten und erst eine Anzahl deutscher Sätze in die zu erlernende Fremdsprache zu übersetzen; er wird es vielmehr dem Gymnasium danken, wenn es ihm gezeigt hat, dafs mehr als ein Weg zum Ziele führt, und dafs der, welchem die grammatischen Kategorieen aus Latein und Griechisch klar geworden, nicht mehr bei Erlernung anderer Sprachen dieselben Gerüste aufzubauen braucht. Glücklicherweise ist Lüttges Meinung nicht die allgemeine. In dem zuvor angezogenen Aufsatz von O. Frick heifst es: 'Auch aufserhalb des Gymnasiums auf anderen höheren Lehranstalten blüht noch die öde, grammatistische Behandlung der beiden neueren Sprachen, weil die Behandlung des Latein vorbildlich war und auf alle fremde Sprachen übertragen wurde. Wird nun jener Bann innerhalb der Gymnasien zerbrochen, so wird man sich besinnen, dafs nicht an jeden einzelnen fremdsprachlichen Unterricht alle dieselben Forderungen und Aufgaben zu stellen sind, dafs vielmehr die Gesamtheit des fremdsprachlichen Unterrichts auf die verschiedenen Einzelsprachen zu verteilen ist, d. h. dafs das Gesetz der Statik des Unterrichts hier seine Anwendung zu finden hat und das didaktische Verhältnis der verschiedenen fremden Schulsprachen zu einander abzuwägen ist.'

Damit ist deutlich gesagt, dafs eines sich nicht für alle schickt, und dafs gerade das Gymnasium die Möglichkeit in den Händen hätte, den Sprachunterricht nach verschiedenen Methoden zu betreiben. Herm.

Schiller *Zur Reform der Gymnasien* verwahrt sich vom Standpunkte des Altphilologen aus gegen die Forderung, dem neusprachlichen Unterricht einen Teil der den alten Sprachen gewidmeten Stunden zuzuweisen; er glaubt auch nicht, dafs die nach den Lehrplänen von 1882 eingetretene Vermehrung der französischen Stunden erheblich bessere Resultate gezeitigt hat. Viel eher, fährt er fort, läfst sich ein günstigeres Resultat von der Änderung der Methode erwarten. 'Wenn man sich entschliefst, an dem Gymnasium die systematisch-wissenschaftliche Methode, die dem lateinischen Sprachunterrichte nachgebildet war, aufzugeben und das Französische als lebende Sprache hauptsächlich mit Benutzung des unbewufsten Sprachgefühls zu lehren, eine alte Methode, die sich heute die neue nennt, so werden die Schüler unserer Gymnasien künftig mit ganz anderer Fähigkeit zur Handhabung der neueren Sprachen die Schule verlassen. Für ihre logische Schulung thut das Lateinische genug; lassen wir doch dem Nutzen auch sein Recht, zumal gerade an den lebenden Sprachen, wenn sie richtig betrieben werden, sich wertvolle und eigenartige Kräfte entwickeln lassen.' Das im heutigen Unterrichte immer noch überwiegende gedächtnismäfsige Lernen müsse beschränkt werden, die Belehrung durch das gedruckte Wort müsse zurücktreten und die durch das lebendige Wort zur Herrschaft gelangen; Selbstthätigkeit der Schüler sei in erhöhtem Mafse zu fordern und zu fördern.

Die Männer, die so sprechen und urteilen, sind keineswegs aus der Gruppe jener hervorgegangen, die sich als Reformer bezeichnen. Sie stehen den neusprachlichen Kreisen sogar fern — und doch berühren sich ihre Forderungen mit denen der Reform. Was diese will, hat H. Klinghardt *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts* PA. 33, 177—187 einem gröfseren Leserkreise dargelegt, ohne dem Leser dieser Berichte Neues zu sagen. Der sogen. neuen Methode freundlich gegenüber stehen folgende Schriften:

In einem auf Veranlassung der Redaktion der LL. geschriebenen Aufsatze verbreitet sich F. Schmidt, der Verfasser einer vielfach günstig beurteilten Elementargrammatik (vgl. Jb. IIIB 135; LL. 25, 119), *über den Anfangsunterricht im Französischen.* Für die mangelhaften Erfolge der bisher befolgten Unterrichtsweise macht Schmidt zunächst die Zusammenhangs- und Inhaltslosigkeit des Übungsstoffes, sodann das Ausgehen von den formalen anstatt von den sachlichen Elementen, endlich das Übersetzen verantwortlich, das ihm nicht nur als kein Mittel zum Erwerb der fremden Sprache, sondern geradezu als ein Hemmschuh erscheint: würden doch durch das Übersetzen dem Schüler geradezu auf Schritt und Tritt Hindernisse in den Weg geworfen, die bei einem Arbeiten in der Fremdsprache nicht vorhanden sind. Er wirft sodann die wichtige Frage auf: was ist bis jetzt an die Stelle der früheren Methode gesetzt worden? und beantwortet sie sehr kurz dahin, dafs das vielfach in Vorschlag gebrachte Mittel, mit einer zusammenhängenden Erzählung zu beginnen, zu verwerfen sei. An die Stelle der Erzählung

stellt Schmidt die Anschauung: 'wir wollen also der besten Schulmeisteri folgen und im Sprachunterricht die Anschauung im weitesten Sinne de Worts zugrunde legen'. Da aber dem Lehrer nicht immer Anschauun der Natur und der Wirklichkeit zu Gebote steht, so empfiehlt es sicl Bilder zu Hilfe zu nehmen. Als Anschauungsmittel benutzt Schmidt ii ersten Jahre die unmittelbare Umgebung der Kinder, Schulzimmer un Schulhof, später Hölzels Bilder für den Anschauungs- und Sprachuntei richt 1—6, endlich Abbildungen von Tieren, ausgestopfte Tiere und di Landkarte. Er macht seine Methode selbst an dem Bilde 'der Frühlin in eingehender Weise klar. 'Das Deutsche tritt nirgends störend da zwischen, da der Schüler alles sieht.' Besser wäre wohl gesagt 'tri selten dazwischen'; denn wie will man die Frage de quelle couleur es la craie anders verständlich machen, als dafs man die Bedeutung vo couleur mitteilt? Erst nachdem das Bild besprochen und jede Einze heit genau eingeprägt ist, wird zum Schreiben übergegangen; zwei klein Aufsätze, die ohne jede Benutzung eines Lehrbuchs nach einjährigei Unterricht angefertigt worden sind, sollen zeigen, was mit dieser Method geleistet werden kann. Weiter unten wird von einer zweiten Arbe Schmidts die Rede sein, die das hier Erörterte weiter verfolgt.

Mit dem Sprech- und Lesebuche von A. Bechtel arbeitet Ad. Magei er giebt in einem kleinen Aufsatze *Die analytische Lehrmethode bei Unterricht in der französischen Sprache* ZR. 16, 705—711, als For setzung von 14, 518 ff., einen Bericht von seiner Thätigkeit und ihre Erfolgen. Die recht lesenswerte und anregende Darlegung schliefst m den Worten: 'Die analytische Lehrmethode hat mir durch die Erfolg auch in diesem Schuljahre gezeigt, dafs sie lebenskräftig ist, dafs sie a die Anstrengungen des Lehrers je weiter hinauf, desto weniger Anford rungen stellt, und dafs an der Hand von Bechtels Französischem Sprecl und Lesebuche das Ziel, die Fertigkeit im freien mündlichen Gebrauc der Sprache erreicht werden kann.' — Wertvoll sind die Ausführunge des verdienten Joh. Fetter *Vier Jahre Erfahrungen mit einer fran zösischen Versuchsklasse*, Msch. 5, 192 ff. Für den allerersten Aı fangsunterricht benutzt Fetter bekanntlich Lauttafeln. Sie gewähre folgende Vorteile: 'Die Schüler sehen das Lautbild und das Schriftbil vor sich und denken dabei an keine Ausspracheregel. Sie bemühen sicl vorausgesetzt, dafs der Lehrer selbst richtig spricht, deutlich zu artikuliere und korrekt nachzusprechen. Sie sind dabei ganz Ohr. Wenn man ihne das unumgänglich Notwendige über das Entstehen der Laute mitgetei und recht deutlich auseinandergesetzt hat, dann hat man sich selbst un den Schülern viel Mühe erspart, und, was noch wichtiger ist, man ha dadurch Zeit gewonnen.' Ferner empfiehlt Fetter angelegentlich da Chorsprechen, das übrigens den Gegenstand eines besonderen Vortrag im Wiener Verein Mittelschule gebildet hat (vgl. Msch. 5, 39): e macht dabei jeder Schüler in jeder Stunde jede Übung mit, der stark Klang des Chores reifst selbst die Trägsten zur Thätigkeit fort, di

Stunde wird zur Lernstunde, die ganze Klasse wird in strammer Zucht gehalten und Unterricht und Disciplin gefördert. Es eignen sich zum Chorsprechen Laut- und Leseübungen, Konjugationsübungen, Sätze, ganze Stücke und Gedichte. 'Bei überfüllten Klassen ist es das einzige Mittel, die Schüler an allen Übungen teilnehmen zu lassen.' Hinsichtlich der Anwendung der Phonetik stellt Fetter keine bestimmte Forderung: 'Ein Lehrer, der die ganze wissenschaftliche Phonetik im kleinen Finger hat, wird seinen Schülern keine gute Aussprache beibringen, wenn er selbst der fremden Sprache nicht mächtig ist, und wenn seine eigene Aussprache zu wünschen übrig läfst.' Als einen wichtigen, belebenden Faktor des Sprachunterrichts hebt Fetter ferner die Fragestellung hervor, mit der so bald wie möglich zu beginnen ist: 'es sollte keine Stunde ohne Sprechübung vergehen . . . und was der Lehrer den Schülern zu sagen hat, jene Weisungen und Erklärungen, die sich mit einigen wenigen Worten erledigen lassen, alles das soll stets in französischer Sprache vorgebracht werden'. Verfasser findet, besonders im Hinblick auf die vielfachen Arten schriftlicher Übung, dafs die neue Methode den Schüler vielmehr zum selbständigen Denken erzieht als die alte. Freilich in der Kunst des Übersetzens in die fremde Sprache wird er übel beschlagen sein, da er darin keine Übung besitzt. Fetter behauptet, dafs ein Überwuchern dieser Übersetzungsaufgabe — und von einer Überwucherung sei thatsächlich zu reden — insbesondere in den ersten Unterrichtsjahren, den neusprachlichen Unterricht schwer schädigt und ihn von seinem naturgemäfsen Ziele ablenkt. Dem Vortrage, der auch beachtenswerte Bemerkungen über die Ausbildung von Lehrern der neueren Sprachen enthält, dient als Ergänzung ein Schlufsbericht: *Französischer Reformunterricht*, in dem Fetter seinen nunmehr das vierte Jahr umfassenden Lehrgang an der Unterrealschule im II. Bezirke Wiens darlegt. Während der ersten drei Jahre im Sinne der neuen Methode unterrichtet, waren die 41 Schüler am Anfang des vierten Jahres so weit gefördert, dafs der gesamte Unterricht fast ausschliefslich in der fremden Sprache erteilt werden konnte. Die gelesenen Texte stellen an das Verständnis keineswegs leichte Anforderungen; wie sie mündlich und schriftlich behandelt wurden, machen die mitgeteilten Lehrproben anschaulich. Nicht ohne berechtigten Stolz blickt Fetter auf seine für den neusprachlichen Unterricht in Österreich Epoche machende Leistung zurück. 'Die Praxis — so schliefst er — hat nun die Wege für den neusprachlichen Unterricht hinlänglich angedeutet, es wird Sache des neuen Lehrplanes sein, die nunmehr zu wandelnde Bahn fest zu umgrenzen und ihr Ziel klar und deutlich zu erkennen zu geben.'

Um bei der Anwendung der neuen Methode der Gefahr einer mangelhaften Orthographie vorzubeugen, empfiehlt S. Oberländer, *Zur Ausgestaltung der analytischen Methode* ZR 16, 513 das Anschreiben der zu behandelnden Sätze an die Schultafel, ein Vorschlag, der freilich nicht mehr ganz neu ist. Nachdem diese Niederschrift wiederholt buchstabiert

ist, wird sie sechsmal abgeschrieben u. s. w. Beim Anschreiben werden auch — und das ist kaum analytisch — Fragen über Pluralzeichen, Flexion der Verba u. a. gestellt. Auch über die Frage, wie dem Schüler der prosaische Lesestoff einzuprägen ist, verbreitet sich der Verf.: auf der Unterstufe sind die Lesestücke in der Klasse zu memorieren; da dies aber nicht ungefährlich, so soll man den Stoff dem Schüler lieber durch häufiges Lesenlassen so aneignen, dafs er das Erlernte frei und nach eigenem Gutdünken zu gebrauchen vermag.

Ein anschauliches Bild des Lehrgangs im Französischen auf der Unterstufe eines Gymnasiums, wo mit Plattners Elementarbuch gearbeitet wird, entwirft Niemer im neunten Bande des *Gm.;* K. Dorfeld, *Zum französischen Sprachunterricht*, *Phonet. Studien* 5, 104 f. zeigt, wie der französische Unterricht sich in der Quinta eines Realgymnasiums bei wöchentlich vier Stunden gestaltete. Er begann mit den Zahlwörtern, von 1—19, deren Namen dem Schüler durch das Ohr und das Auge (Vietorsche Lautschrift) eingeprägt wurden. Dann wurde gerechnet; die Zahlen von 11—20 schlossen sich an, mit ihnen wurde addiert, subtrahiert und multipliziert, endlich ein Abzählreim eingeübt. Dies umfafste die ersten vier Stunden. In den drei nächsten Stunden wurde das bisher Erlernte in der gewöhnlichen Orthographie kennen gelernt. In der achten Stunde begann Anschauungsunterricht, in dem das Schulzimmer beschrieben wurde; erst gegen Ende der Stunde liefs der Lehrer Bierbaums Lehrbuch aufschlagen und das soeben Behandelte in gewöhnlicher Schrift lesen. Ebenso verfuhr er mit anderen Lesestücken: l'école, entrée en classe, la salle d'école etc. Von dem Stücke à l'école an erfolgte die Einführung in die Fragstellungen, auch die grammatische Ausbeute erwies sich als ziemlich beträchtlich. Die schriftlichen Arbeiten waren Niederschriften aus dem Gedächtnis, Diktate und Beantwortung französisch gestellter Fragen. Am Anfang des zweiten Halbjahrs wurde zu Hölzels Anschauungsbildern übergegangen, daneben lernten die Schüler kleine Gedichte. Die Sammlung grammatischer Regeln, von Zeit zu Zeit vorgenommen, führte bis in die Komparation und das Aktiv der lebenden Konjugation. Da nicht alle Formen der Hilfszeitwörter und der sogen. ersten Konjugation in den Lesestücken vorkamen, so mufsten die fehlenden ergänzt werden; es geschah dies durch mancherlei an den Lesestoff sich anschliefsende Übungen, wie das Durchkonjugieren ganzer Sätze. Die Resultate bleiben in Vokabelkenntnis, grammatischer Sicherheit hinter denen der grammatisierenden Methode nicht zurück, 'was aber die Schulung des Gehörs und die Auffassung durch dasselbe, ferner die Beherrschung der Sprache anbetrifft, so bietet die neue Methode unleugbare Vorteile'. — Kleine Winke über die Praxis des französischen Unterrichts, denen man meist zustimmen mufs, besonders über die Terminologie, giebt Dannheifser BbR. 11, 33 f.

Über den Betrieb der neueren Sprachen an lateinlosen Realschulen ergriff auf dem vierten allgemeinen Neuphilologentage Rektor Jaeger das Wort. Er sprach *Über die Verwertung des sprachgeschichtlichen*

Elements in dem französischen Unterricht dieser Anstalten und zwar, wie sogleich bemerkt sein mag, nicht unter allgemeiner Zustimmung der Versammlung. Vgl. Verhandlungen S. 44 und 47. Der Redner warf die Frage auf: 'Bietet nicht auch das Französische ohne förmlichen Lateinunterricht seiner sprachlichen Natur nach Mittel und Anhaltspunkte, um eine ähnliche, zur allgemeinen Bildung so mächtig beitragende Wirkung auf die Schüler auszuüben' wie das Latein, dem Erweckung des historischen Sinnes beim Schüler zugeschrieben wird? Und weiter fragt er: 'Welche Mittel giebt, abgesehen von direkten allgemein geschichtlichen Darstellungen, der französische Unterricht an die Hand, um dem Schüler lateinloser Realschulen das Wesen historischer Entwickelung auf speziell sprachlichem Gebiete direkt vor Augen führen zu können und ihm so die Möglichkeit zu bieten, wenn auch keine Gesetze von der Schärfe naturwissenschaftlicher Theorieen (!), so doch allgemeine Gesichtspunkte, eine Übersicht über ganze Reihen von Erscheinungen dem Werden der Dinge abzulauschen?' Die Antwort lautet, dafs dieser sprachhistorische Sinn zunächst durch Lektüre erweckt werden mufs, und zwar ist der Lesestoff aus den letzten drei Jahrhunderten zu wählen. Frühere Perioden der Sprachentwickelung müssen beim Unterricht berücksichtigt, altfranzösische Worte und auf dem Lateinischen beruhende Fremdworte herangezogen werden. Auch soll sich das Verfahren nicht allein auf Wörter beschränken, auch Konstruktionen (Accusativus cum Infinitivo) sind geschichtlich zu erklären und bei passender Gelegenheit, etwa im geographischen oder historischen Unterricht, die Entwickelung der französischen Sprache vorzutragen. Die Wortbildungslehre soll dem Schüler das Verständnis für Stammwort und Ableitung, Präfix und Suffix, stammbetonte und endungsbetonte Formen erschliefsen. Dies führt auf die Gewinnung einflufsreicher Lautgesetze, Betrachtung der Verwendung desselben Worts in verschiedenen Epochen der Sprache und auf die Erkenntnis des Bedeutungswandels. Von der Forderung, dies alles in systematischer Weise zu behandeln, ist der Verf. weit entfernt, nur gelegentlich sind diese Dinge zur Förderung des historischen Sinnes vorzubringen, bei der Lektüre oder bei Kompositionsübungen. — *Zum Lehrplan der höheren Bürgerschule* bemerkt K. von Hörsten ZlS. 333 f., dafs die neusprachliche Lektüre in den Dienst der Geschichte zu stellen sei, daher für Sexta und Quinta ein sagenhafter Stoff zur Verwendung kommen müsse. Ein solcher biete sich in den Sagen von Karl dem Grofsen und seinen Paladinen. Für die beiden nächsten Klassen sei der Stoff der Lektüre dem Mittelalter zu entnehmen und vielleicht ein Lesebuch zu Grunde zu legen, das von den Kreuzzügen, von Philipp Augustus, Louis IX., Philipp IV. u. a. handelt. Den oberen Klassen bleiben die Hugenottenkriege, die Zeit Louis XIV., die Revolution; ein Drama führe in die Geschichte des gegenwärtigen Jahrhunderts. Für das Englische wird Chambers oder Hume empfohlen. — Rauschenfels, *Methode des französischen Sprachunterrichts an Mittel- und Bürgerschulen* ist u. a. von Gutersohn Franco-Gallia 9, 3, Tendering

Zs. f. frz. Sp. u. Litt. 13, 117 und von Joh. Weifs ZR. 16, 102 angezeigt worden. Tendering sagt, er könne Rauschenfels nicht unter die Reformer zählen, auch nicht unter die besonnenen, er bliebe im schönsten Anlauf stecken; er zeige, wie auch nach älterer Methode der geistvolle Lehrer geistvoll unterrichten kann.

Aufs bitterste klagt über die bisher übliche Methode Volkmann in seiner Schrift *Die Methodik des Schulunterrichts in den modernen fremden Sprachen, gegründet auf die Methodik des deutschen Unterrichts.* Er verwirft es, dafs der Gang der lateinischen Grammatik für den Betrieb einer modernen Sprache mafsgebend sein soll, und fordert eine Lehrweise, die den Schüler befähigt, die fremde Sprache zu verstehen, in ihren Organismus einen deutlichen Einblick zu erhalten, den Inhalt eines gelesenen Werkes zusammenzufassen und seine eigenen Gedanken darüber frei vorzutragen. Der Sprachunterricht dient dem erziehenden Unterricht, und der Weg, den der Verf. einschlägt, um ihn in diesem Dienste nutzbar zu machen, ist seltsam genug: der Lehrer beginne mit der deutschen Formenlehre und gehe von ihr zu derjenigen der Fremdsprache über. 'Dieser Anfangsunterricht erregt das Interesse des Zöglings, und zwar deshalb, weil er nicht nur dafür sorgt, dafs das Neue im Innern des Kindes appercipierende Vorstellungsmassen vorfindet, sondern auch dafür, dafs die Apperception mit Leichtigkeit und Lust von statten geht und einem inneren Bedürfnis Genüge leistet.' Das Verbum finitum bildet den Ausgangspunkt des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache wie in der fremden, und an es, den Satzkeim, die Satzwurzel wendet der Verf. seine besondere Mühe. Ist die Konjugation des Indikativs aller Tempora 'deutsch, mündlich und mit Betonung der Endsilben, bejahend, fragend, verneinend' den Schülern geläufig geworden, so knüpft das Französische in analoger Weise und zwar ausschliefslich mit Verben der lebenden Konjugation daran an. Bei der mündlichen Einübung werden grammatische und lautliche Erscheinungen betrachtet, 'wie denn überhaupt die Erlernung der Aussprache neben der Erlernung der fremden Sprache selber (?) vom ersten bis zum letzten Schultage, wenn es sein mufs, einhergeht'. Bei der späteren schriftlichen Übung der Konjugation kommt die 'merkwürdige Darstellung der französischen Laute' zur Sprache. Auf das regelmäfsige Verbum finitum folgen avoir und être, die Flexion des prädikativen Adjektifs, die Entwickelung der Kasus beim Substantivum u. s. w. Mit dieser Arbeit wird 'nach den Lehren der Psychologie' das Interesse der Schüler an der Form teilweise befriedigt; der weitere Unterricht knüpft darum an das Interesse der Teilnahme und an das der Erkenntnis an. Auf deutsch: man geht zur Lektüre über! Verf. verlangt, dafs sie echt französisch ist und den Mittelpunkt des Unterrichts bildet, seinen lebendigen Quell, wobei der Lehrer Grammatik und Wörterbuch ist. Ob Volkmann Nachahmer finden wird, erscheint fraglich. Seine Methode — oder Methodik, wie er sagt — ist nur durchführbar, wenn Deutsch und Französisch in dieselbe Hand gelegt sind, oder wenn die Lehrer, die in

den beiden Disciplinen auf gleicher Stufe unterrichten, auf das allergenaueste zusammen stimmen. Vor allem möchten wir aber trotz Herbart und Herrn. Kern das Interesse des Schülers für die grammatische Form an sich bezweifeln, auf das der Verf. seine gesamte Methode erbaut hat. Die französische Erzählung vom Hirsch S. 27 dünkt uns ein geeigneterer Ausgangspunkt für den französischen Elementarunterricht als das deutsche Verbum finitum.

Die im vorjährigen Berichte S. 10 besprochene Schrift von E. O. Stiehler, *Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbestrebung* ist, wie Referent hier nachzutragen hat, der zweite und dritte Teil einer Abhandlung, die dem Verf. über den Rahmen einer Programmarbeit hinauswuchs und deren erster Teil darum späterer Veröffentlichung vorbehalten blieb. Er ist unter dem Titel *Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, zugleich als Einführung in das Studium der Reformschriften nebst einem ausführlichen Quellenverzeichnisse erschienen. Die ersten zwölf Seiten enthalten eine Darstellung der Anfänge und der Entwickelung der Reformbewegung sowie des Auftretens der Phonetik als einer ganz neuen Disciplin, doch stellt sich Stiehler hier von vornherein auf einen Standpunkt, der ihn zum Führer in das Studium der Reformschriften wenig tauglich erscheinen läfst. Von der Bedeutung der Broschüre des Quousque tandem hat er eine ganz unzureichende Vorstellung und hält sich daher nur bei den Äufserlichkeiten des Werkchens auf; an Ausdrücke wie 'wenig taktvolle, übertriebene und mit vieler Selbstbefriedigung und Selbstüberschätzung ausgeführte Angriffe, die gebührend in die Schranken zurückzuweisen sind', ist man nachgerade gewöhnt! Läfst sich doch durch die sittliche Entrüstung über das Gebahren der Neuerer die eigene Überhebung vortrefflich maskieren. Stiehler beschäftigt sich in diesem Hefte mit der Forderung einer naturgemäfsen Methode. Hier wird zunächst übersehen, dafs die Reform nicht der Name einer geschlossenen Partei ist, sondern einer Bewegung, an der sich viele mit verschiedenen Erfahrungen und Anschauungen ausgestattete Männer beteiligen, dafs diese Männer ehrlich bemüht sind, zu lernen, und darum im Laufe von Jahren zu einer Änderung ihrer Meinungen wohl gelangen können. Hätte der Verf. dies bedacht, so hätte er sich wohl S. 16 den Angriff auf Vietor und S. 19 den Satz erspart: 'So herrscht denn auch in Bezug auf den grammatischen Betrieb bei den Neueren keinerlei Übereinstimmung.' Ref. würde eine solche Übereinstimmung, die heut völlig verfrüht wäre, durchaus beklagen. Verf. wendet sich dann zu Erörterungen über Einzelsatz und phonetische Transskription, bei denen die Bemühung, in objektiver Weise ein klares Gesamtbild der reformistischen Anschauungen vorzuführen, wie es einige Seiten vorher heifst, durch gelegentliches Hervortreten ganz subjektiver Forderungen getrübt wird. Behauptungen wie 'die Phonetiker muten dem Quintaner mit ihren Transskriptionen zehnmal mehr zu als wir mit unseren orthographischen Texten' sollten doch nur aufgestellt werden, wenn man sie

durch die Praxis begründen kann: Stiehler sagt aber nirgends, dafs er den Versuch gemacht hat! Weiter verbreitet sich die Arbeit über Umformung und Übersetzung, über Einzelsatz und Anschauungsbild, über mündlichen Gebrauch der Fremdsprache, die Beschränkung des grammatischen Stoffes, die Betonung der Lektüre u. a. m.; bald unter Verwerfung, bald unter Anerkennung der von seiten der Reformer aufgestellten Forderungen: man nennt das besonnene Reform. Das Werk macht mit seinen Übertreibungen — den Quintanern sollen halbe Universitätsvorlesungen über Phonetik gehalten werden! (S. 35) -- und der Geringschätzung der Bestrebungen eifriger, für das Wohl der Jugend besorgter Männer einen recht unerquicklichen Eindruck. Da mufs denn doch mit K. Kühn, Phonet. Stud. 5, 235 A. von Rodens im vorjährigen Bericht erwähnte Broschüre *Inwiefern mufs der Sprachunterricht umkehren?* als ein besseres Hilfsmittel zur Einführung in die Litteratur der Reform bezeichnet werden. Diese Besprechung der v. Rodenschen Arbeit und die desselben Buches am gleichen Orte von Bierbaum könnten Stiehler zeigen, wie objektiv man im Lager der Reformler, um mit SwS. zu reden, den von einem abweichenden Standpunkte vorgetragenen Auslassungen gegenübersteht. Auch von Plattner ist v. Roden beurteilt Gm. 9, 204; von v. Sallwürk Zs. f. franz. Sprache 13, 101 f. — Ferner geht F. van Overschelde, *Ist im französischen Unterricht die alte oder die neue Methode vorzuziehen?* mit der Reform ins Gericht und räumt der herrschenden, sog. alten Methode den Vorzug ein. — Eine Reihe älterer hierher gehörender Schriften beurteilt Plattner, Gm. 9, 57 f., 204 f.

3. Phonetik.

Wie Jb. 5, VI, 26 erkennt auch H. Klinghardt in seiner Anzeige der Verhandlungen der 4. Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein über die Phonetik im neusprachlichen Unterricht, Engl. Studien 15, 143, nur den Ausführungen des Rektors Dr. Bangert Bedeutung zu. Ebenda S. 360—389 handelt A. Rambeau über *Die Phonetik im Sprachunterricht und die deutsche Aussprache.* Er hebt hervor, dafs der Unterricht in der Phonetik einer Fremdsprache auch der Kenntnis des Lautsystems der deutschen Muttersprache zugute kommt, und tadelt mit Recht die Gleichgiltigkeit, mit der Leute, die peinlich auf korrektes Pariser Französisch oder Londoner Englisch halten, der Aussprache des Deutschen gegenüberstehen. 'Laien und Lehrer, Germanisten und Philologen aller Art, sogar Neuphilologen' treffe dieser Vorwurf.

Aus der Praxis hervorgegangen ist der Aufsatz von Albert Harnisch: *Die Verwertung der Phonetik beim Unterricht*, Phonet. Studien 4, 325—349. Verf. spricht sich dafür aus, an den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts eine lautphysiologische Erklärung zu stellen; 'was dem Schüler von der Einrichtung der Sprachwerkzeuge mitzuteilen ist, läfst sich in ein paar Stunden abmachen, und sicher ist die Zeit auf

diese Weise besser angewandt, als wenn man dem Schüler einen langen Kathedervortrag über die Entstehung und die Bestandteile der englischen Sprache hält. Diesen hört sich der Schüler in der Regel stumm und andächtig an, weil er ja die englische Sprache, von der ihm so gelehrte Dinge erzählt werden, noch gar nicht kennt, während die phonetische Einleitung dem Lehrer Gelegenheit giebt, beständig an die eigenen Beobachtungen des Schülers anzuknüpfen und ihn zu regem Mitarbeiten an der Gewinnung der gewünschten Ergebnisse heranzuziehen'. Welchen Weg diese Einleitung einzuschlagen, welche Beschränkungen sie sich aufzuerlegen hat, führt die Arbeit im einzelnen aus. Längere Zeit verweilt sie bei der Art, wie dem norddeutschen Schüler die richtige Aussprache der französischen Nasalvokale geläufig gemacht wird. Erst nach Einübung einer ganzen Reihe von wichtigen Lauten geht der Verf. zu dem zusammenhängenden Text über, bei dessen Behandlung als Haupterfordernisse der weiteren phonetischen Schulung Nachdruck auf Stimmbindung und Vermeiden des Kehlkopfverschlufslautes hervortreten; dazu tritt die Bemühung, den Schüler anzuhalten, bei zusammenhängendem Lesen den germanischen Wortaccent abzustreifen.

Für den Anfangsunterricht haben E. Dannheifser und K. Wimmer *Laut- und Aussprachetafeln* aufgestellt, die in recht sinnreicher Weise, sogar mit Benutzung verschiedener Farben, dem Schülerauge den Gegensatz zwischen Laut und Schrift mildern wollen. Über die Brauchbarkeit könnte erst nach einem praktischen Versuche ein Urteil gefällt werden. Beachtenswert ist, dafs Nader und Würzner die ersten acht Kapitel ihres bekannten Elementarbuchs auf vielfach ausgesprochenes Verlangen in einer verständigen und verständlichen Umschrift haben abdrucken lassen, was unzweifelhaft denen, die den Vorzug haben, mit diesem ausgezeichneten Hilfsmittel zu arbeiten, von hohem Nutzen sein wird.

Gute Dienste wird dem Lehrer des Englischen die Arbeit von O. Kares, *Methodical Hints for Speaking English, First Series*, leisten. Eine Beurteilung von Krummacher Engl. Studien 16, 123 rühmt die darin enthaltene Skizze einer ersten Lehrstunde, die der Einführung in das englische Lautsystem gewidmet ist. Für das Sprechen der fremden Sprache giebt der Verf. im Hauptteil des Werkes einen bis ins Einzelne bestimmten, stufenmäfsig fortschreitenden Lehrgang; als ein dankenswerter Beitrag zur Methodik unseres Faches werden a. a. O. die Hints den Lehrern empfohlen. Für ein Hilfsmittel zur korrekteren Aussprache des Französischen hat Ed. Koschwitz durch eine phonetische Anthologie nach Vorlesungen französischer Litteraten und Schauspieler u. d. T. *Die Aussprache des Französischen* Sorge getragen.

Im Anschlufs hieran sei bemerkt, dafs auch in diesem Jahre die unfruchtbaren Klagen über die fremdländische Orthographie, die unseren Schülern das Lernen so sehr erschwert, nicht stumm geblieben sind. Inkonsequent, antietymologisch, antihistorisch schilt Ad. Mager *Die Reform der französischen Orthographie* ZR. 16, 135 die Schreibweise

der Franzosen; er nennt sie absurd, wunderlich und von Spitzfindigkeiten wimmelnd. Es ist daher die bekannte Petition an die Akademie höchst berechtigt, und die grofse Anzahl von Unterschriften, die sie gefunden, erklärlich. Mager beleuchtet sodann einige der bisher gemachten Reformvorschläge, von denen manche freilich ganz gewaltig über das Ziel hinausschiefsen und geradezu zum Gegenteil einer Vereinfachung führen würden. Er schliefst: 'Und der Nutzen der Reform? Eine einfachere Rechtschreibung wird in erster Linie den Schulen zu gute kommen, wo die Kleinen nicht mehr mit dem Erlernen von so und so vielen Regeln geplagt werden und die kostbare Zeit auf Kosten wichtigerer Gegenstände trockenen orthographischen Übungen geopfert werden mufs. Die Reform wird auch den französisch lernenden Schülern des Auslandes zu gute kommen. Wie viele Stunden gehen von der sonst nur spärlich zugemessenen Zeit für den französischen Sprachunterricht verloren, um all die vielen widersinnigen, grammatischen Regeln durchzunehmen, die mehr oder weniger in der Orthographie wurzeln! Wieviele Stunden können dann der Konversation und der Lektüre zufallen!' Vgl. Jb. V VI, 28.

II. Französisch.

I. Grammatik.

a) Elementar- und Schulgrammatik.

Le premier Cours de Grammaire von V. M. Déapé ist ein französisch geschriebenes Elementarbuch, das sich demnach zum Gebrauch an deutschen Schulen nicht eignet. Es beschränkt sich übrigens nicht, wie der Titel vermuten läfst, auf die allererste Unterrichtsperiode, sondern erstreckt sich bis in schwierigere Gebiete der Grammatik. — Das recht brauchbare *Elementarbuch der französischen Sprache* von Dr. Wilhelm Ricken (2. und 3. Jahr) hat die zweite Auflage erlebt. Ein Vergleich mit der ersten zeigt überall die fleifsige, sorgsam und gewissenhaft nachbessernde Hand des Verfassers. — Die Ausgabe B des *Französischen Elementarbuchs* von Dr. Herm. Breymann und Dr. Herm. Moeller ist die vierte verbesserte und bedeutend gekürzte Auflage des Elementarübungsbuches und der Elementargrammatik; von Ulbrichs *Elementarbuch* erschien die achte Auflage. Gleich ihm geht Joh. Fetters nunmehr in dritter unveränderter Auflage vorliegender *Lehrgang der französischen Sprache* über das eigentlich elementare Gebiet hinaus. Über *den Leitfaden zur Erlernung der französischen Sprache, bearbeitet nach den Prinzipien der Anschauung* von B. Hufs — jetzt in siebenter Auflage — hat Ref. Jb. II B 127 sich geäufsert; er kannte damals noch nicht die erst jetzt ihm zugänglich gewordene *Kurze Gebrauchsanweisung*, aus der erst hervorgeht, wie der Verf. die Anschauung

beim Unterricht zu Hilfe nimmt. Er fordert, dafs aller Sprech- und Sprachstoff aus dem Anschauungskreise des Kindes entnommen wird, und knüpft daher bei den zwischen Lehrer und Schülern zu entwickelnden französischen Gesprächen an das Schulzimmer mit seinen vielerlei Geräten, an das tägliche Leben, an die Gegenstände der Natur u. a. m. an. Die Kreide spielt bei diesen Gesprächen eine hervorragende Rolle, so dafs Lautbild und Schriftbild dem Schüler gleichzeitig eingeprägt werden. Die Gespräche dienen nicht nur zur Einübung von Wörtern und Wendungen, sondern zur Erlernung bestimmter grammatischer Erscheinungen: das erste lehrt die Präsensformen des Indikativs von avoir, das nächste dieselben Formen von être, ja, es werden sogar durch das Gespräch Regeln der Orthographie u. dergl. entwickelt. Der Leitfaden selbst schreitet von Lektion zu Lektion ganz nach dem grammatischen Schema fort; Lekt. 1: Präsens von avoir, Artikel und Substantiv im Singular; Lekt. 2: Präsens von être, Eigenschaftswort, Pluralbildung; Lekt. 3: Verneinung der von avoir erlernten Formen und unregelmäfsige Bildung des Plurals der Haupt- und Eigenschaftswörter; in Lekt. 4 und 5 Plurale auf aux, eaux, eux nebst den Ausnahmen, so dafs der Schüler, ehe er noch mehr als die Präsensformen des Indikativs von avoir und être kennt, schon les bercails und les soupiraux und les bals und les baux zu unterscheiden vermag. Es ist schade, dafs sich der Verf. von der alten verwerflichen Überflutung der Schüler mit seltenen Worten und Formen nicht frei gehalten hat. Eine grofse Rolle spielen die Mustersätze, die mündlich und schriftlich, verändert und unverändert geübt werden müssen. Der später auftretende zusammenhängende Übungsstoff ist geschickt und dem oben angeführten Grundsatz gemäfs ausgewählt; abgesehen von der reichlichen Ausbeute, die auch hier von der Schule gemacht wird, begegnen der menschliche Körper, die Jahreszeiten, die Witterung, Familie, Kleidung, Pflanzen und Tiere als anschauliche Objekte sprachlicher Übung.

Hufs empfiehlt zu fernerer Bethätigung des Anschauungsunterrichts die Kehr-Pfeifferschen, die Leutemannschen oder die Hölderschen Tierbilder und bei Behandlung des Menschen die zoologischen Bildertafeln von A. Fiedler. Die Hölzelschen Bildertafeln sind in einem vortrefflichen neuen Hilfsmittel neben anderen Abbildungen herangezogen in dem *Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung* von Dr. Ph. Rofsmann und Dr. F. Schmidt, nachdem sie schon früher durch S. Alge, *Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen* (2. Aufl. vgl. Franco-Gallia 8,53) Berücksichtigung erfahren. Das Lehrbuch enthält kleine, nicht kolorierte Nachbildungen von sechs der in der Klasse vorhandenen bunten Tafeln, so dafs der Schüler sich daheim des in der Schule Geschauten erinnern kann. Aufserdem begegnen noch andere Abbildungen: der menschliche Körper, Münzen, die Uhr, Früchte, Haustiere, Geräte, geographische Karten u. a. m. Über die Methode hat sich F. Schmidt bereits früher im 25. Heft der LL. ausgesprochen. Der Unterricht beginnt mit den Namen von Dingen, die dem Schüler vor

Augen und wohlbekannt sind: voilà la porte, voilà la fenêtre etc. Sofort knüpfen sich kleine Sätze an, die mündlich und schriftlich behandelt werden. Die Frage tritt von Anfang an bedeutend hervor. Ein Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde findet nicht statt, da diese Übungen nach der Meinung der Verfasser die Aneignung der fremden Sprache nicht befördern, sondern hemmen. Die Grammatik wird zunächst nur so weit berücksichtigt, als dies zur Erlernung des richtigen Schreibens nötig ist. 'Die verfrühte Berücksichtigung der Grammatik ist gleich dem Übersetzen ein Hindernis für die Aneignung der Sprache.' Vortrefflich ist die Auswahl des Lesestoffs, der Erzählungen und Gedichte, von denen einige mit Noten versehen sind, von der Klasse also gesungen werden können. Aus diesen Stoffen empfängt der Schüler einen umfangreichen Wortschatz, der ihn befähigt, über das Wirkliche, Greifbare in seiner Umgebung Fragen zu thun und Rede zu stehen. Schon ein Blick in das mit Transskriptionen versehene Wörterbuch beweist das; nur selten begegnet eines jener Worte, bei denen sich der Knabe nichts zu denken vermag und die darum Ballast für sein Gedächtnis sind. Freilich hätte auf tarare, navet, maugréer, guignon, bouder verzichtet werden können — doch das ist nichts weniger als eine Rüge. Das Buch, vortrefflich ausgestattet, ist eine höchst dankenswerte Bereicherung unserer Litteratur der Elementarbücher, und mit vollem Recht hat es durchaus lobende Beurteilungen erfahren.

Der Gedanke, den fremdsprachlichen Unterricht an Bilder und Anschauungstafeln anzuknüpfen, verfolgte neuerdings neben den bereits Genannten A. Dillmann in *Die Anschauung im Bilde in ihrer Anwendung auf den fremdsprachlichen Unterricht.* Durch zwölf auf lithographischem Wege hergestellte Bildertafeln in Folio führt er dem Schüler Scenen aus dem Leben der Familie, dem Verkehr, dem Gewerbe und dem Ackerbau vor und erläutert sie durch zusammenhängende französische bezw. englische Texte. Kleine Erzählungen und Gedichte schliefsen sich ihnen an. Den Schlufs jedes Abschnitts bildet ein Wörterverzeichnis. 'Es mufs eine Freude sein — urteilt Tendering Zs. f. frz. Spr. u. Litt. 13,120 — eine beschränkte Zahl von Schülern nach Dillmanns Buch in die Konversation einzuführen, für den eigentlichen Schulunterricht indessen trage ich Bedenken, es zu empfehlen, dazu ist es zu einseitig; denn so richtig die sprachlichen Einzelheiten sind, so wenig kann die Vorlage stilistisch als mustergiltig bezeichnet werden.' — Wie weit die Notwendigkeit, durch Anschauung Sprachkenntnis zu vermitteln, in den Kreisen der Lehrenden zur Überzeugung geworden, erhellt aus der Thatsache, dafs der Kasseler Verein für neuere Sprachen auf das Programm der im Jahre 1891 von ihm veranstalteten französischen Vorlesungen die freie Beschreibung Hölzelscher Bilder gesetzt hat: vgl. Franco-Gallia 8,61.

Der in zweiter Auflage vorliegende erste Teil des *Französischen Übungsbuches* von H. Breymann und H. Moeller, der Einübung der Laut-, Buchstaben- und Wortlehre gewidmet (Ausgabe A), ist uns wegen

der Wahl des französischen Übungsstoffes keineswegs sympathisch. Wozu wird der Schüler in die assemblée des dieux, in die Gesellschaft der Jupiter, Junon, Vulcain, Venus etc. geführt, in die Temps heroïques der Cadmus und Hercule oder gar nach Athènes versetzt, wenn er Französisch lernen soll? Nur zwei unter den Prosaabschnitten gehören der französischen Geschichte an: Les races royales de France und César et les Gaulois. Die Breymann-Moellerschen Werke zeichnen sich bekanntlich durch strenge Durcharbeitung, konsequente Methode, begrenzte Auswahl des Stoffes aus, Eigenschaften, die immer aufs neue zur Prüfung und zum Eindringen reizen, indessen mufs Ref. gestehen, dafs ihm die wiederholten Bemühungen ungemein schwer geworden sind, und er immer wieder das Buch ohne rechte Befriedigung aus der Hand gelegt hat. Das Elementarbuch und das Übungsbuch sind weit verbreitet, und dieser Umstand beweist, dafs ich im Unrecht: aber die Konjugationsübungen (z. B. 'konjugiere finir!'), die Conversations mit den französischen Fragen und den deutschen Antworten — was fängt man nur in der Schule damit an? Das Buch zerfällt in drei räumlich sehr ungleiche Abschnitte: Zur Lautlehre (S. 1—9), zur Buchstaben- und Silbenlehre (S. 10—32), zur Wortlehre (S. 32—136); darauf folgen Anhang (Briefe) und Wörterverzeichnisse. In den Lektionen steht ein zusammenhängendes Stück erzählenden oder beschreibenden Inhalts voran, ihm schliefsen sich unter der Überschrift Grammaire Leseübungen, Vokabelrepetitionen, grammatische Übungen — besonders Satzkonjugieren — an; als dritter Teil tritt die Konversation — französische Frage und deutsche, vom Schüler zu übertragende Antwort — als vierter endlich Thème, eine Art Retroversion ein. Auf diese Weise giebt das Buch zu einer scharfen Schulung Stoff und Anleitung in Fülle; der Gebrauch der Grammatik des Verf. wird natürlich überall vorausgesetzt. Daher entsprechen auch die unter Grammaire zusammengefafsten Erscheinungen keineswegs dem voraufgehenden Lesestück, wenn auch die Beispiele vorzugsweise ihm entnommen werden. So begegnen gleich in der ersten Lektion einige Worte, die gewisse lautliche Eigentümlichkeiten anschaulich machen sollen, allein unter Grammaire, nicht aber in Version; der Schüler hat also einige Vokabeln aufserhalb des Zusammenhanges seines Lesestücks zu erlernen.

Das *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen* von Julius Bierbaum ist mit dem nunmehr vorliegenden dritten Teile abgeschlossen. Der hier behandelte grammatische Stoff ist die erstarrte und unregelmäfsige Konjugation, Article partitif, Subjonctif, Lehre vom Adjektiv und vom Artikel, vom Particip und Gérondif, sowie eine Reihe syntaktischer Erscheinungen. Die Übungsstücke — bekanntlich ist der Einzelsatz durchaus verbannt — schöpfen aus dem Leben der Natur, der Schule und aus der Geschichte; Scenen aus dem Pariser Treiben, Beschreibung von Land und Leuten in Frankreich — zur Erläuterung dienen zwei Übersichtskarten — tragen zur Mannigfaltigkeit der Belehrung wesentlich bei. Neben die Prosatexte

treten Gedichte, die dem in jenen behandelten Stoffen verwandt sind. Mehr als in den früheren Bänden werden deutsche, eng den französischen Texten angeschlossene Übungsstücke geboten, da Bierbaum das Übersetzen in die Fremdsprache nur auf der Unterstufe vollständig verwirft, später aber ihm nach und nach einigen Raum zugesteht. Unzweifelhaft hat er mit seinem Lehrbuch ein ganz vortreffliches Unterrichtswerk geschaffen, eines der vorzüglichsten, das wir der Bewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts verdanken. Dafs hier und da noch zu bessern, wird der Verf. selbst am besten wissen; kleinliche Ausstellungen wie die J. Gutersohns, *Bemerkungen zu Bierbaums Lehrbuch u. s. w. Teil I*, Franco-Gallia 9 (3) 33—35, haben wenig zu bedeuten.

Das *Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache* von Eugen Wolter dient bekanntlich Anstalten von besonderer Kategorie, Fortbildungs-, Handels- und Realschulen, und ist dementsprechend angelegt. Der erste Teil liegt in 4. Auflage vor. Vgl. Jb. IV, VI 15. Die gleiche Zahl der Auflagen hat im Jahre 1892 die in demselben Verlage erscheinende *Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* von Prof. Dr. O. Ulbrich erreicht; die dritte trägt die Jahreszahl 1891. Sie entsprechen einander vollkommen.

In zweiter umgearbeiteter Auflage liegt auch der zweite Teil des *Lehr- und Lernbuchs der französischen Sprache* von J. Pünjer vor. Das erste Kapitel ist der Einübung der am häufigsten vorkommenden unregelmäfsigen Zeitwörter gewidmet, die ferneren des ersten Abschnitts der Fragekonstruktion, dem Zahlwort, Hauptwort, Eigenschaftswort und Artikel; auch der zweite Abschnitt trägt den Stoff im Anschlufs an die Wortarten vor. Er umfafst das Regelwerk, der erste besteht aus französischen zusammenhängenden Übungsstücken verschiedenen Inhalts, ihnen schliefsen sich deutsche Sätze und etymologische Zusammenstellungen (z. B. cueillir, le cueilloir, la cueillette, l'accueil u. a.) an. Dafs gelegentlich auch Gedichte eingestreut sind, mag nicht verschwiegen bleiben.

Neu ist das *Lehrbuch der französischen Sprache* von Dr. O. Boerner. Verf. geht von der Notwendigkeit aus, schon im Anfangsunterricht den Sprechübungen den ihnen gebührenden Platz einzuräumen; andererseits scheinen ihm neuere Unterrichtswerke damit einen Fehler zu begehen, dafs sie der Grammatik einen allzu geringen Raum zumessen. Verf. will daher ein Werk schaffen, welches den Schüler von Anfang an zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache anhält, ohne die Sorge für grammatische Kenntnisse zu vernachlässigen. Das Werk zerfällt — abgesehen von einer Leselehre, 'Einführung in die französische Sprache' — in drei Abschnitte. Der erste bietet Übersetzungs-, Sprech- und Aufsatzübungen. Jede Lektion beginnt, bedenklich genug, mit Grammaire, d. h. einigen Formen, die zuweilen in einen Satz gebracht sind, so dafs der Schüler scheinbar die Regel aus dem Zusammenhange abstrahieren kann; dann

kommt ein Exercice, eine Reihe französischer Einzelsätze, sodann ein Vocabulaire, Verzeichnis der darin enthaltenen Vokabeln, viertens Thème, deutsche Übungssätzchen, endlich Konversation, etliche auf das französische Stück bezügliche Fragen. Der Inhalt ist der Anschauung entlehnt: Schulzimmer, der menschliche Körper, Schreibmaterialien, Kleidungsstücke, Jahreszeiten u. a. m. Im zweiten Abschnitt fehlt das Vocabulaire, das in den Anhang verwiesen ist, die Conversations behandeln unabhängig von dem Exercice ganz bestimmte Stoffgebiete, immer mit Berücksichtigung des Anschauungskreises der Schüler (maison, meubles, temps, montre, repas, corps humain); leicht und bequem können freie schriftliche Übungen diesen Stoffen entnommen werden. Im dritten Abschnitt werden unter Grammaire die erstarrten Konjugationen behandelt; die zusammenhängenden Stücke beziehen sich nicht mehr auf den voraufgehenden grammatischen Abschnitt, sondern sind ganz selbständig. Hier ist der Inhalt vorwiegend naturwissenschaftlicher Art; die Forderung, Frankreich und seine Bewohner durch den Übungsstoff dem Schüler bekannt zu machen, hat Boerner übersehen; der Dialog der Lektion 88: Voyage à Paris kann nicht als ausreichend bezeichnet werden. Der Anhang enthält Gedichte, Anekdoten und Briefmuster. Derselbe Verfasser hat im Anschlufs an das eben besprochene Lehrbuch *Die Hauptregeln der französischen Sprache* zusammengestellt. 'Um zu ermöglichen, dafs der Schüler während der ganzen Dauer seines Unterrichts im Französischen nur eine Grammatik in der Hand hat, in der er sich aber infolge jahrelangen Gebrauches leicht zurechtfinden lernt, hat der Verf. das gesammte Gebiet der französischen Grammatik, soweit es für Schüler, selbst der oberen Klassen, wissenswert und zum Verständnis einer nicht allzuschweren Lektüre nötig ist, berücksichtigt.' Wenn erwähnt wird, dafs das Buch 144 sehr splendid gedruckte Seiten umfafst, so wird man zugeben, dafs die geforderte Beschränkung des grammatischen Stoffs sehr ernstlich versucht worden ist. — In gedrängter Kürze behandelt das Wichtigste aus der Grammatik mit Hinzufügung zahlreicher Beispiele Joh. Ehlers, *Französisches Kompendium*. Nicht grammatisches Wissen, sondern sprachliches Können und Kennen ist ihm der Hauptzweck des neusprachlichen Unterrichts; um daher für die notwendigen Sprechübungen und Übersetzungen Zeit zu gewinnen, ist der Betrieb der Grammatik einzuschränken: die Grundlagen dieses beschränkten Betriebs gewährt das Kompendium.

Karl Kühn hat seine *Französische Schulgrammatik* einer Umarbeitung unterzogen. Die ziemlich umfangreiche Lautlehre ist einfacher geworden, in der Formenlehre sind Konzessionen gemacht, indem, freilich ohne die Bedeutung des Lautes aufzugeben, die Darstellung der Formen von der Schrift ausgeht. Eine kurze Verslehre und etliche Synonyma sind angehängt. Auch in dieser Gestalt mufs das Buch freudig begrüfst werden, selbst von solchen, denen die erste Auflage lieber war als die neue mit ihren Konzessionen an die Absatzfähigkeit.

Der durch eine Broschüre *Die fremdsprachliche Reformbewegung*

mit besonderer Berücksichtigung des Französischen (1886) bekannte Arnold Ohlert ist unlängst mit einem umfangreichen Unterrichtswerke hervorgetreten; eine Darstellung seines Lehrgangs giebt er in dem Heft *Der Unterricht im Französischen.* Wir heben daraus den scharf betonten Satz hervor: 'Dem Schüler wird kein ihm neues grammatisches System, keine ihm neue grammatische Regel fertig entgegengebracht, sondern die Kenntnis jedes Systems, jeder Regel erwächst ihm in Anschlufs an die Lektüre und aus eigener Beobachtung mehrerer unter eine bestimmte Regel fallender Einzelerscheinungen. Jeder grammatische Anfangsunterricht mufs Anschauungsunterricht sein.' Für die Unterstufe ist ein Lese- und Lehrbuch bestimmt, über das weiter unten zu sprechen ist. Höheren Klassen dient eine wissenschaftlich gehaltene *Schulgrammatik.* Den oben angegebenen Grundsätzen gemäfs nimmt die Grammatik neben der Lektüre nur eine dienende Stellung ein: eine Reihe dem Lesebuche entlehnter Einzelfälle ergeben dem Schüler die in allen enthaltene grammatische Regel. Überall tritt ihm das Wirken der Lautgesetze entgegen, es wird also eine vertiefte, wissenschaftliche, aller mechanischen Dressur entgegengesetzte Auffassung sprachlicher Erscheinungen dem Schüler vermittelt. Zur Darstellung gelangen lediglich die der lebenden, gegenwärtig herrschenden Sprache angehörigen Erscheinungen, alles Veraltete oder Veraltende, alles im Gebrauch Schwankende, ist unberücksichtigt geblieben, da es nicht in die Grammatik gehört, sondern an der Hand der Lektüre zu erlernen ist. Ohlert nennt Kühn und Lücking als diejenigen, deren Arbeiten ihm Vorbild gewesen; die seinige, die ebenso vornehm auftritt wie jene, kann sich daneben wohl behaupten.

Sollte es nun aber nicht bald genug sein? Fast bleibt es unmöglich, bei dem gegenwärtigen Massenangebot auf dem Gebiet der Schulgrammatik ein neues Werk der Feuerprobe praktischer Verwendung auszusetzen. Gelingt es doch selbst dem Verfasser nicht immer, seine Arbeit an der eigenen Anstalt zu benutzen. Das Verzeichnis *Unsere französischen Schulgrammatiken*, das Krefsner Franco-Gallia 8, 125 f. veröffentlicht hat, umfafst ungefähr 220 Titel von Schulgrammatiken, die seit 1872 herausgekommen sind: d. h. die Neuauflagen ungerechnet eine Produktion von etwa einem Dutzend im Jahr.

b) Einübung der Verbalformen.

Zur Einübung der französischen Konjugation sind die *Konjugationsmuster für alle Verba der französischen Sprache* von G. Langenscheidt bestimmt, die in zweiter Auflage erschienen sind. Es ist dies eine Separatausgabe der zur 30. Auflage der Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtsbriefe gehörigen III. Beilage. Nachdem die Methode Toussaint-Langenscheidt durch Swoboda einer Prüfung unterworfen ist, hat sich neuerdings Thudichum, *Allerlei Französisch* in 'einer in leidenschaftlichen Ausdrücken gehaltenen Schmähschrift', wie es PA. 33, 391 heifst, gegen

den ersten Kursus des Lehrbuchs für Schulen von Toussaint und Langenscheidt gewendet, ein Angriff, der in Anbetracht der hohen Verdienste, die sich die genannten Männer um die Verbreitung der beiden Sprachen in Deutschland erworben, und der ausgezeichneten Hilfsmittel für das Studium, die man dem Langenscheidtschen Verlage dankt, lebhaft zu bedauern ist. Auch die Konjugationsmuster sind ein nützliches, zum Nachschlagen dem Ungeübten handliches Büchlein. Hinter einer die Lautbezeichnung erläuternden Tabelle steht ein alphabetisches Verzeichnis „aller unregelmäfsigen oder unvollständigen Verba“, bei denen gleichzeitig auf das Paradigma verwiesen und angegeben wird, ob avoir oder être als Hilfszeitwort gebräuchlich ist. Die Einrichtung entspricht der in den Langenscheidtschen Verlagsartikeln üblichen und ist aus Sachs' *Wörterbuch* allgemein bekannt.

2340 Formen und Sätzchen hat J. B. Peters als *Französische Verbalformen der erstarrten (unregelmäfsigen) Konjugation zur Übung des freien mündlichen und schriftlichen Ausdrucks* abdrucken lassen. Der Verf. legt auf das „Formenpauken“ ganz besonderes Gewicht und hat in seiner Praxis die Erfahrung gemacht, dafs diese mühselige Arbeit des Lehrers durch Leben und Frische belohnt wird, die sie dem Unterricht verleiht, dafs durch sie die Lernlust des Schülers gesteigert und die Arbeitsfreudigkeit des Lehrers erhöht wird. Veröffentlicht werden diese der Umgangssprache entnommenen Formen zum Nutzen und Frommen anderer Lehrer, die sie gleich dem Urheber zu schriftlichen Klassenarbeiten (Formenextemporalien) und zu mündlichen Übungen benutzen sollen. Beispiele sind: 1. Le lui enverras-tu? 36. Où vas-tu donc? 76. Ne l'obtiendra-t-il pas? 83. Règles-tu, et régleras-tu tes dépenses sur tes revenus? 834. Rendors-toi! Ref. gesteht. dafs ihm etwas Geistloseres kaum vorgekommen, als diese schier endlose Reihe nichtssagender Sätzchen. Da er absolut gar keinen Begriff davon hat, wie damit Leben und Frische in den Unterricht kommen können, so will er sich jedes Urteils enthalten und nur ganz bescheiden bemerken, dafs er nach dem Titel, der Formen der erstarrten Konjugation verheifst, força, règles-tu, protège-le, flatte hier nicht erwartet hätte.

2. Lektüre.

a) Ausgaben von Schriftstellern.

Am stattlichsten ist diesmal die Reihe von Bänden, welche in der Sammlung Velhagen und Klasing erschienen sind. Freilich begegnen zum überwiegend gröfseren Teile neue Auflagen der vielbenutzten Ausgaben; im Théâtre français: *Corneilles Polyeucte* von Wilh. Mangold; *Racines Phèdre* von Christ. Rauch; *Voltaires Zaïre* von Steph. Waetzoldt und Alb. Benecke; *Bouilly, L'Abbé de l'Epée* von O. Schulze mit Einleitung und Anmerkungen versehen; in den Prosateurs français:

Michelet, Précis de l'histoire moderne I von C. Th. Lion; *X. de Maistre, Le Lépreux* und *Les Prisonniers du Caucase* von F. d'Hargues; *Fénelon, Télémaque III* von G. Jaep; *Verne, Voyage au Centre de la Terre* von G. Opitz; *Souvestre,* Zwei Erzählungen aus *Les derniers Paysans* von Hallbauer; *Mirabeau, Discours choisis* — elf an der Zahl — von Emil Grube; *Rollin, Histoire d'Alexandre le Grand* von Gerh. Franz. Mehrere dieser Ausgaben wie die des Corneille, Racine, Voltaire, Mirabeau, Souvestre, Rollin liegen nunmehr in doppelter Gestalt vor, indem die mit A bezeichneten die Anmerkungen an den Fufs jeder Seite, die mit B bezeichneten an das Ende des Bandes stellen bezw. in einem eigenen Heftchen nachtragen. Kleine Wörterbücher sind zu allen diesen Ausgaben erschienen. Neu sind vier Nummern der Prosateurs: *Octave Feuillet, Le Roman d'un jeune Homme pauvre* im Auszuge von Alb. Benecke selbst herausgegeben, *Lamartine, Procès et Mort de Louis XVI.* aus der Histoire des Girondins entnommen und von Paul Voelkel bearbeitet, *Francisque Sarcey, Le Siège de Paris* im Auszuge von Arnold Krause besorgt, endlich das erste Bändchen einer von J. Wychgram getroffenen Auswahl kleiner Erzählungen: *Recueil de Contes et Récits pour la Jeunesse.* Die Episode aus der Histoire des Girondins ist bereits vor längerer Zeit der Schule durch die Göbelsche Sammlung zugänglich gemacht, Sarceys Schilderung der Pariser Zustände während der Belagerung gleichzeitig in der Rengerschen Sammlung erschienen. Die Anmerkungen zeigen die wiederholt hervorgehobene Eigentümlichkeit dieser Ausgaben, indem sie häufig dem Schüler die Übersetzung ganz gewöhnlicher und in jedem Wörterbuche erklärter Vokabeln an die Hand geben. Krause übersetzt d'une voix grave, traiter qn. de, une idée se présente à une imagination, de ce côté, talus, rien de tel etc., Voelkel suspendues (schwebend), municipaux (Mitglieder des Gemeinderates), aboyer à (anbellen) u. a. Nicht sonderlich glücklich ist die Note 'Lames, Platten, Blech' zu den Worten l'autre (porte) en lames de fer fortifiées de barres du même métal. Wychgram bietet den Schülern und Schülerinnen der mittleren Klassen zwei Erzählungen von Mme. de Bawr und Mme. Foa, sowie ein kleines Drama von Souvestre; auch hier ist in der menschenfreundlichen Absicht, den Kindern das zu häufige Nachschlagen im Wörterbuche zu ersparen, die Bedeutung 'der vermutlich ihnen fremden Ausdrücke' in den Anmerkungen gegeben. Die Auswahl ist eine erfreuliche Bereicherung des novellistischen Lesestoffs und wird besonders an Mädchenschulen gern benutzt werden. — Über frühere Ausgaben vgl. ZR. 16, 223.

Martin Hartmanns Schulausgaben sind um fünf Bände vermehrt worden: *Beaumarchais, Le Barbier de Séville* von Wilh. Knörich; eine Auswahl aus *Souvestre, Au Coin du Feu* von C. Humbert; *Augier et Sandeau, Le Gendre de Monsieur Poirier* von J. Maehly; ausgewählte Fabeln *Lafontaines* von Max Friedrich Mann und *Racines Athalie* von Hartmann herausgegeben. Die Auswahl aus

Lafontaine umfafst 44 Fabeln; vorangehen eine ziemlich oberflächliche, kurze Abhandlung 'Zur Geschichte der Tierfabel', deren Zweck nicht recht deutlich ist, eine Beschreibung des Lebens des Dichters und ein Aufsatz 'Zur Beurteilung Lafontaines'. Hier versucht der Herausgeber die Thatsache zu erklären, dafs der französische Fabeldichter bei uns wenig gekannt und wenig gelesen ist. Uns scheint diese Thatsache keineswegs so fest zu stehen, wie hier angenommen wird; aber auch zugegeben, dafs die Meinung unanfechtbar, so übersicht der Herausgeber, dafs der gute litterarische Geschmack heut doch über die 'ludovizische' Periode hinausgewachsen ist und wir noch nicht völlig aus dem Schatten der Männer herausgedrängt sind, die die Herrschaft der französischen Poesie in Deutschland gebrochen haben. Die Anmerkungen verdienen alles Lob, nur selten begegnet etwas Überflüssiges wie die Abfertigung anderer Erklärer S. 63, die einem zu Schulzwecken gefertigten Buche nicht ansteht. Die Quellennachweise, auf die sich der Herausgeber in der Vorrede viel zu gut thut, haben für einen Studenten gewifs viel Anziehendes, der Primaner wird den oft in reicher Fülle auftretenden Citaten gegenüber kühl bleiben. Höheren Wert als dieser Ausgabe legen wir den anderen Bänden bei, die besonders wegen ihrer Anmerkungen beachtenswerte Erscheinungen genannt werden müssen.

In der Rengerschen Sammlung wird der Schullektüre ein zusammenhängender Abschnitt aus *Villemains* stilistisch anziehender Geschichte Cromwells geboten. Der Herausgeber ist A. Gundlach, die Bearbeitung geschickt, die erklärenden Beigaben — historische Einleitung und erklärende Anmerkungen — erfreuen durch präcise Fassung. Auch die bereits erwähnte Ausgabe von *Sarcey*, *Le Siège de Paris*, durch C. Cosack besorgt, ist eine höchst sorgfältige Arbeit. Dem Herausgeber des *Avare*, W. Mangold, hat die vom Programm der Sammlung geforderte Knappheit der Erklärungen gewifs manche Schwierigkeit bereitet; mit feinem Verständnis für die Bedürfnisse seines Publikums hat er die Auswahl der zu erläuternden Stellen getroffen. Wie die Redaktion bei der Ausgabe von *Regnards* Komödie *Le Joueur* richtig erkannte, mufste für Denkmäler dieser Zeit der ursprünglich den Angaben zu Grunde gelegte Plan verändert werden, da die altertümliche Sprache Erklärungen nötig macht, wie sie bei den Werken neuerer Zeit nicht geboten zu werden brauchen. Um jedoch die Anmerkungen dadurch nicht allzu umfangreich zu gestalten, hat die Redaktion beschlossen, die zu den poetischen Werken erforderlichen sprachlichen Bemerkungen in der Einleitung übersichtlich zusammenstellen zu lassen. Gegen die Aufnahme eines dem 17. Jahrhundert entstammenden Textes zweiten Ranges in die Schullektüre müssen wir Verwahrung einlegen, da nach unserer wiederholt ausgeführten Ansicht die Kenntnis des modernen Französisch und einiger hervorragender Werke der klassischen Dichter Ziel des Unterrichts ist. So interessant an sich Regnards Dichtung ist, im Unterrichtsplane unserer Schulen kann und darf für sie kein Raum sein. Die vorliegende Ausgabe, von

Otto Boerner veranstaltet, erklärt die Schwierigkeiten des Textes mit Sorgfalt; vielleicht hätte sogar hier und da mehr gethan werden können. Warum sehnt sich z. B. Hektor danach laquais d'un sous-fermier zu werden? Über frühere Ausgaben der Sammlung vgl. ZR. 16, 479 und 606 f.

Der im gleichen Verlage erschienenen *Auswahl französischer Gedichte* von Gropp und Hausknecht (vgl. Jb. I, 220), einem Buche, das sich allgemeiner Anerkennung erfreut, ist nunmehr der versprochene Kommentar gefolgt. Hinzugefügt ist die zuerst separat herausgekommene, dann mehreren Ausgaben der Rengerschen Sammlung beigegebene Verslehre und eine Sammlung metrischer Übersetzungen der Gedichte, die freilich recht umfangreich geraten ist, da sie mehr als dem dritten Teile des kommentierten Buches gleichkommt. Das Hauptgewicht liegt natürlich auf den Erklärungen. Sie sind scheinbar breiter ausgefallen, als dies in der Sammlung üblich, da einige Male litterarische Angaben über den Dichter und seine Werke gemacht werden. Bei den Fabeln Lafontaines und Florians fehlen Quellennachweise und Angabe paralleler Behandlung nicht. Die Worterklärungen erstrecken sich vorzugsweise auf Hervorhebung veralteter Ausdrücke und Wendungen, die durch das entsprechende Moderne ersetzt werden. Unstreitig ist durch diesen geschickt angelegten Kommentar die Brauchbarkeit der trefflichen Sammlung wesentlich erhöht.

Die im vorjährigen Bericht charakterisierten *Auteurs français* von Richard Mollweide, die nur die Elemente der Formenlehre und Syntax nebst der entsprechenden Wörterkenntnis bei ihrem Leser voraussetzen, sind um ein drittes Bändchen vermehrt worden. Es enthält *La Vendetta* von H. de Balzac und drei Erzählungen von Charles Nodier. - Die bei Kühtmann in Dresden erscheinende *Bibliothèque française* fährt fort, bereits früher in diesem Verlage herausgekommene Werke in eleganterer Ausstattung zu veröffentlichen. Sie hat mit den Auteurs français bekanntlich die Übersetzung zum Teil recht häufiger Vokabeln unter dem Text gemein. Die hier gebotenen Stoffe eignen sich mehr für Mädchen als für Knaben; es sind *Rosa* und *Petite Mère* von *Mme. de Pressensé*, *Courage et bon Coeur*, *Anecdotes du Temps de l'Empire*.

Den Sammlungen gegenüber stehen einige Einzelausgaben. Zum Schul- und Privatgebrauch hat Dr. Wilh. Ulrich *L'Art poétique* des Boileau ediert. Es dankt diese Ausgabe die Entstehung der im Vorwort ausgesprochenen, sehr anfechtbaren Meinung des Herausgebers: 'Zu den Werken der französischen Litteratur, welche sich nach Form und Inhalt zur Lektüre für die obersten Klassen der höheren Lehranstalten eignen, gehört ohne Zweifel die Art poétique'. Es erinnert dies an einen berühmten Anfang deutscher Aufsätze. Ref. hält diese Lektüre für übel gewählt, da sie weder formell noch materiell dem Schüler einen genügend wertvollen Stoff zuführt, um den Aufwand an Zeit zu rechtfertigen. Die Anmerkungen entsprechen vielfach den Klassen nicht, für die das Buch bestimmt ist; wenigstens pflegt man Primanern nicht zu sagen, dafs

l'Amour der Liebesgott, Thémis die Göttin der Gerechtigkeit ist, auch nicht, wer Caron, Pan, Didon, Séjan waren und wann Sophokles lebte. — Eine mit Geschmack getroffene Auswahl aus den Dichtungen des *André Chénier* dankt man Dr. Oscar Schultz. Sie ist auch neben der von Bihler recht brauchbar. Der Dichter verdient in Deutschland in höherem Grade bekannt zu sein, als er es thatsächlich ist: möge die Ausgabe diese Bekanntschaft vermitteln! Die Einleitung orientiert über das Notwendigste, die Anmerkungen halten sich von aller Breite und von allem Überflüssigen frei. — Ausgewählte Abschnitte aus *Gaston Boissiers* Werke *Cicéron et ses amis* hat K. Mayer zu einer Schulausgabe vereinigt. Das Unternehmen bedarf nach seiner Ansicht keiner Rechtfertigung, da eine Auswahl für die oberen Klassen des Gymnasiums sehr geeignet sei. Die Diktion sei mustergültig, die Lektüre knüpfe an Abschnitte der römischen Geschichte, mit denen der Primaner am meisten vertraut ist, an und werde daher den berechtigten Forderungen der Konzentration des Unterrichts gerecht! Und damit hat sich denn glücklich ein Schlagwort eingestellt, unter dem die Ausgabe wie unter einer stolzen Flagge dahinsegeln kann. Gerade weil die Lebenszeit Ciceros mit einem dem Primaner aus dem lateinischen und historischen Unterricht besonders bekannten Abschnitt der römischen Geschichte zusammenfällt, sollte man ihm die Ermüdung ersparen, noch in einem dritten Unterrichtsfache mit denselben Dingen sich beschäftigen zu müssen; die französische Lektüre hat auch auf dem humanistischen Gymnasium, ja hier mehr als irgendwo anders, im Gegensatz zu dem aus Latein und Griechisch gewonnenen Stoffen modernes Leben, moderne Geschichte, moderne Kulturverhältnisse dem Schüler zuzuführen. Aber diese Thatsache kann der Herausgeber nicht als berechtigt anerkennen; er verschanzt sich hinter der stolzen Behauptung, dafs die einfachsten Grundlehren der Psychologie dagegen sprechen. Mit solchen Behauptungen sollte man doch nicht in die Schranken treten. Die Thatsache, dafs der Gymnasialabiturient, und wenn er auch Ciceros Leben in sechs Sprachen gelesen und nach den Grundgesetzen der Psychologie zehn Jahre lang in der antiken Mühle herumgetrieben ist, nur geringes Verständnis von den Dingen hat, um die es sich zu seiner Zeit handelt, wird dadurch nicht erschüttert. Die Ausgabe verdient Lob, weil sie sich aller Anmerkungen enthält; das über drei Seiten lange, mit philologischer Akribie gearbeitete Verzeichnis der von Boissier aus Cicero u. a. angeführten Stellen wird dem Leser keinen Schaden thun.

Dankenswert ist die aus der Franco-Gallia bekannte, nun besonders erschienene Arbeit eines Schulmanns (Kressner), ein *Führer durch die französische und englische Schullektüre*, der den Lehrern die Mühe der Nachforschung und der Auswahl wesentlich erleichtert. Er zieht vornehmlich den Zeitraum von 1872—1890 heran und fügt den Titeln Angaben über die Besprechungen hinzu, welche die Ausgaben erfahren; da ist es freilich oft spafshaft zu lesen, wie weit die Urteile auseinander gehen. Freilich ist bei der gegenwärtigen Massenproduktion ein

solches Verzeichnis unmittelbar nach dem Erscheinen schon veraltet! Daſs dem Büchlein Mangel an Übersichtlichkeit vorzuwerfen, weil die Ausgaben nicht nach Klassen (als ob die gleichnamigen auch immer auf gleicher Stufe stünden!) und Stoffen, sondern alphabetisch aufgeführt werden, kann Ref. K. Kühn, Zs. f. franz. Spr. u. Litt. 13, 239 nicht zugeben. Kühn hat a. a. O. recht bemerkenswerte Winke und Wünsche veröffentlicht, die *Unsere Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller* betreffen. Sie beziehen sich auf die äuſsere und die innere Ausstattung: er verlangt genauen und fehlerlosen Druck, der zwar stets versprochen, aber oft vermiſst wird, und bekämpft den Unfug, der mit Maſs und Art der Anmerkungen getrieben wird. Er verwirft nicht jede sprachliche Anmerkung, hält aber die grammatischen für überflüssig und geradezu schädlich. 'Auch der entsprechendste deutsche Ausdruck soll durch die gemeinsame Arbeit der ganzen Klasse gefunden werden; nicht aber soll durch zudringliche Anmerkungen diese Arbeit den Schülern erspart werden.'

b. Lesebücher.

Von Lesebüchern, die der Unterstufe gewidmet sind, kommt zunächst das in zweiter Auflage vorliegende Werk des Reallehrers K. P. Eichler in Betracht. Er beginnt mit Stücken beschreibenden Inhalts und läſst erst später Erzählungen folgen; beide Arten des Stoffes sind französischen und elsässischen Schullesebüchern entnommen, der dort herrschende moralisierende Ton aber vermieden. Die ausgewählten Stücke sind dem Kindesalter durchaus angepaſst, die Form stellt keine schweren Anforderungen an das Verständnis, und der Inhalt liegt völlig im Gesichtskreise der Schüler, so daſs er auch mit Erfolg zu Sprechübungen verwendet werden kann.

Den oben erwähnten Schriften hat Arnold Ohlert ein *Lese- und Lehrbuch* der französischen Sprache für die Unterstufe hinzugefügt. Wie auf dem Titel, steht auch das Lesebuch im Texte voran; es besteht aus einer Reihe meist wenig umfangreicher, zuweilen nur eine oder zwei Zeilen umfassender Lesestückchen, die sich vermöge ihrer Kürze dem Gedächtnis leicht einprägen. Auch hier haben französische Schulbücher und der vortreffliche Marelle als Quelle gedient; zur Förderung des Verständnisses ist den Lesestücken ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis beigegeben. Entsprechend dem Grundsatz des Verfassers, daſs auf der Unterstufe die Grammatik lediglich im Anschluſs an die Lektüre zu betreiben ist und daſs die grammatische Unterweisung ausschlieſslich propädeutischen Charakter tragen soll, ist der dritte Teil: Grammatik sehr knapp behandelt; doch verfügt der Schüler, der dieses dünne Buch durchgearbeitet hat, d. h. nach einjährigem Unterricht, über ein ganz umfangreiches grammatisches Material, das sich nicht nur auf die Kenntnis einer Reihe von Formen, sondern auch auf fundamentale Gesetze der französischen Sprache erstreckt.

Hierher gehört auch das *Französische Lesebuch für Anfänger* von Karl Kühn. Es ist als Einleitung und Ergänzung zur Unterstufe des von demselben Verfasser herrührenden Lesebuches bestimmt. 'Das Büchlein soll besonders an den Schulen, wo das Französische als erste fremde Sprache gelehrt wird, dem Schüler in möglichst einfacher französischer Form seine Umgebung und die Vorkommnisse des täglichen Lebens, sowie einige Gegenstände des Schulunterrichts (Rechnen und Geographie) vorführen.' Der Erlernung zahlreicher, dem täglichen Gebrauch angehörender Ausdrücke dienen ebenso wie der Belehrung und Abwechslung mehrere anmutige Gedichte. Damit die Stoffe zu einfachen Schreib- und Sprechübungen verwendet werden, hat der Verf. an passender Stelle Questions eingefügt — doch hätten die Fragen wohl dem Lehrer überlassen bleiben können. Auswahl und Zusammenstellung der kleinen Lesestücke sind geradezu musterhaft, was um so mehr anerkannt werden mufs, als bekanntlich auf diesem Gebiet die Quellen nur schwer zu entdecken und nicht minder schwer der deutschen Schule ergiebig zu machen sind. 21 Texte werden aufser in gewöhnlicher Schrift auch in Lautschrift mitgeteilt, zu 9 Liedern die Noten beigefügt.

Höheren Stufen des Unterrichts sind folgende Lesebücher gewidmet:

Das *Französische Lesebuch* für die Mittel- und Oberstufe von Arnold Ohlert ist die Fortsetzung des oben erwähnten Lese- und Lehrbuchs. Es soll vom Anfang des zweiten Unterrichtsjahres an dem gesamten Unterricht in der fremden Sprache zur Grundlage dienen und auch auf der Oberstufe neben dem Originalschriftsteller in der Hand des Schülers sich befinden. 'Das Lesebuch soll in sprachlicher Hinsicht die Aneignung eines möglichst umfangreichen Wortschatzes vermitteln, in sachlicher ein auf die wesentlichsten Züge beschränktes kulturhistorisches Bild unseres Nachbarlandes den Schülern vor Augen führen.' Diesen anerkennenswerten Absichten des Verfassers entspricht das Lesebuch vollkommen: in den Abschnitten Géographie, Histoire, Mœurs ist Frankreich ausschliefslich Gegenstand der Betrachtung. Mit besonderem Vergnügen dürften die Schüler die J. J. Reclus entlehnten anmutigen Schilderungen lesen. Als einen nicht unwesentlichen Vorzug des Buches möchte ich den geringen Umfang betonen, der es nicht allzusehr die Mappe beschweren läfst: es steht mit 215 splendid gedruckten Seiten den entsprechenden Werken von Saure (Teil II = 478 S.) und von Steuerwald (610 S.) vorteilhaft gegenüber.

Geringen Umfang und reichliche Bezugnahme auf das alte und neue Frankreich haben mit Ohlerts Lesebuch die *Lectures et Exercices français* von Brettschneider (Teil II) gemein. Sie sind als Lese- und Übungsbuch für Real- und Handelslehranstalten, sowie höhere Bürgerschulen bestimmt und solchen Anstalten in der That zu empfehlen. Aus dem Rahmen der in Deutschland erscheinenden Lehrbücher tritt das für

Schweizer Schulen bestimmte *Französische Lese- und Übungsbuch* von S. Alge etwas heraus. Der Inhalt ist vorwiegend novellistisch: eine Erzählung der Mme. de Pressensé, Une joyeuse nichée, füllt einen beträchtlichen Teil des Buches. Dem Lesebuche schliefst sich als zweiter Abschnitt eine systematische Zusammenstellung derjenigen grammatischen Gesetze an, 'welche sich aus einer auch nur einigermafsen aufmerksamen Behandlung des Lesestoffes von selbst ergeben'. Im dritten Abschnitt sind Gallicismen vereinigt; ein anderer giebt zu lexikalischen und phraseologischen Übungen Gelegenheit.

Dem bekannten englischen Lesebuch von Steuerwald (vgl. Jb. V, VII 8) hat der Verf. ein nach gleichen Grundsätzen gearbeitetes *Französisches Lesebuch* an die Seite gestellt. Auch er will solchen Stücken, die Frankreich und die Franzosen zum Gegenstande haben, einen möglichst breiten Platz einräumen, indessen überwiegt die Fabel und Anekdote, der novellistische, naturwissenschaftliche und moralisch-religiöse Stoff. Der recht umfangreiche poetische Teil läfst hervorragende Berücksichtigung der neuesten Dichter schmerzlich vermissen. Das Buch ist, wie gesagt, sehr umfangreich, es wiegt 750 Gramm.

Fast völlig ausgeschlossen ist Frankreich aus dem Buche *La jeune France littéraire* von J. Forest. Die Abschnitte umfassen Anecdotes et Narrations — Récits et Nouvelles — Récits historiques, Géographie, Voyages (hier findet sich eine Schilderung der Schlacht bei Solferino und der Kapitulation von Sedan) — Histoire naturelle, Tableaux ethnographiques etc. — Poésies diverses — Poésie dramatique. Dieser letzte Teil bietet aufser einigen Scenen klassischer Stücke das ergreifende Drama Le Pater von François Coppée.

c. Übungsbücher.

Etwas überraschend wirkte das Erscheinen einer Sammlung von *Übungsstücken zu Kühns Kleiner französischer Schulgrammatik*. Das erste Heft ist von Hugo Fischer bearbeitet und für die Unterstufe bestimmt. Der gebotene Stoff schliefst sich genau an Kühns *Französisches Lesebuch* an, denn erst, nachdem das entsprechende Stück dieses Lesebuchs in gründlicher und vielseitiger Weise eingeübt ist, soll zur Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische übergegangen werden. Leider wird damit wiederum die Vorstellung verbreitet, als sei diese Übung Krone und Endziel des Sprachunterrichts. Das Büchlein ist mit Geschick und mit gewissenhafter Anpassung an die von Kühn und Walter aufgestellten Grundsätze gearbeitet; der Anhang, der Vorschläge zur Verwertung der Stücke für grammatische Übung enthält, bietet brauchbare Fingerzeige für die mündliche und schriftliche, wörtliche und freie Behandlung.

Den Mittelklassen lateinloser Schulen soll das *Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische* von J. Ottens dienen, das im Anschlufs

an des Verfassers Schulgrammatik ausgearbeitet ist. Stark vertreten ist die Anekdote; die naturwissenschaftlichen Materien (S. 67—79 u. s.) werden besser in den Naturgeschichtsstunden behandelt werden als in den französischen, während diese Gelegenheit bieten könnten, der immerhin lückenhaft bleibenden Unterweisung des Geschichtslehrers in französischer Geschichte zur Hilfe zu kommen. Nach dieser Seite hin bleibt aber das Buch so gut wie alles schuldig.

Das als dritter Teil des *Lehrgangs der französischen Sprache* für Schulen von Steinbart und Wüllenweber erschienene, von Prof. Wüllenweber herausgegebene Übungsbuch liegt in 4. Auflage vor. Es bietet von S. 1 bis 29 Einzelsätze zur Einübung bestimmter Kapitel der Grammatik: Lehre vom Tempus, Modus, Partizip, den Kasus und Präpositionen u. a. m.; S. 40 bis 142 folgen kleinere und gröfsere zusammenhängende Stücke, vorzugsweise historischen Inhalts, wovon reichlich die Hälfte Frankreich gewidmet ist.

Als eine neue Beigabe zu französischen Schulgrammatiken (vgl. Jb. V, VI 45) hat Wilh. Ulrich, *Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische* behufs Einübung der Regeln vom Konjunktiv und von den Partizipien zusammengestellt. Die a. a. O. gerügten Mängel der entsprechenden früheren Arbeit treten auch hier entgegen. Die Fassung der Regeln ist wenig geschickt, die Auffassung sprachlicher Erscheinungen äufserst mechanisch. So soll S. 1 der Modus (Konjunktiv) von einem vorhergehenden oder zu ergänzenden oder von einem Satzgliede 'abhängig' sein und zwar I. von Verben, II. von Konjunktionen u. s. w. Auch hier mufs man fragen, zu welchem Zwecke die Regeln abgedruckt sind, da sie sich schon in der Grammatik des Schülers und wahrscheinlich übersichtlicher und in besserer Fassung vorfinden als bei Ulrich. Die Sätze und Sätzchen sind oft haarsträubend trivial.

Materialien zum Übersetzen ins Französische für obere Klassen hat J. B. Peters bearbeitet und zwar liegt, zehn Jahre nach dem Erscheinen der ersten, nunmehr die vielfach umgearbeitete zweite Auflage des Werkchens vor. Der Verf. verfolgt zuvörderst die Absicht, Lehrern und Schülern ein Hilfsmittel bei der Anfertigung von Klassenarbeiten zu bieten; das zeitraubende und zu inkorrekter Niederschrift verleitende Diktieren des deutschen Übersetzungsstoffes soll durch den gedruckten Text überflüssig gemacht werden. So schön dies klingt, es wird doch keinem verborgen bleiben, wie viele Unzuträglichkeiten mit dem Gebrauche eines solchen Textbuches verbunden sind; vor allem würde sich 'der Schlüssel' bald im Besitz der Schüler befinden! Die Stoffe sind bald deutschen Autoren (z. B. Schiller), bald französischen (z. B. Souvestre) entnommen.

4. Konversation.

Zur 'rationellen Einführung' der Schüler in die Konversation bietet sich die in dritter Auflage erschienene *Französische Sprachlehre* von O. Stier an. Es ist ein ziemlich umfangreiches Gesprächs- und Phrasenbuch, bietet aber mehr als andere Bücher dieser Art, indem es in Fufsnoten Erläuterungen, synonyme und parallele Ausdrücke u. a. m. beibringt, auch auf abweichenden Sprachgebrauch einzelner Autoren hinweist. Verf. fufst auf einer umfangreichen Lektüre mafsgebender Schriftsteller, die er fleifsig und verständnisvoll ausgenutzt hat. Mit einem Schulbuche hat man es freilich nicht zu thun, doch wird das Buch jedem Lehrer als anregendes und nützliches Hilfsmittel dienen.

Ein Heftchen, *Scènes dramatiques* von Professor A. Wiemann, enthält neun kurze, aus der Geschichte geschöpfte Scenen, die bekannte Momente vergegenwärtigen: Alexanders Heilung durch den Arzt Philippus, Barbarossas Begegnung mit Heinrich dem Löwen zu Chiavenna, den Tod Louis des Heiligen, Friedrichs des Grofsen Lage nach der Schlacht bei Mollwitz u. dgl. Sie sind zum Auswendiglernen und zur Darstellung in mittleren Klassen bestimmt, wo sie sicherlich zur Belebung des Unterrichts und zur Erzielung einer gewissen Redegewandtheit in erfreulicher Weise beitragen können.

5. Litteraturgeschichte.

Ein für den Schulgebrauch zusammengestelltes Hilfsbuch, Ad. Magers *Geschichte der französischen Litteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*, wird ZR. 16, 548 empfohlen: 'der Verfasser hat aus zuverlässigen Quellen geschöpft und ihre Urteile selbständig kontrolliert; die Darstellung ist übersichtlich und klar'. — Nicht einzusehen vermag der Ref. den Nutzen, den Wilh. Ulrich den höheren Schulen mit seinen *Tafeln der französischen Litteratur in chronologischer Ordnung* bringen will. Sein 47 Seiten starkes Werk enthält keineswegs Tafeln, also auch nicht Tafeln in chronologischer Ordnung; vielmehr stehen Seite für Seite Jahreszahlen (843 bis 1875) und hinter ihnen stellenweise recht oberflächliche, vielfach der Schule ganz entbehrliche Notizen über Dichter und Dichtungen. Pierre Corneille wird in einem Dutzend Zeilen, Molière in zehn, Racine in sechzehn Reihen behandelt; dafür aber Fr. Bastiat, Achille de Vaulabelle, Claude Tillier und Brongniart mit seiner Histoire des Végétaux fossiles nicht vergessen. Unzureichend sind die Angaben über die älteste Litteratur; Verf. beginnt mit dem groben Fehler, die Strafsburger Eide in das Jahr 843 zu setzen. Was sollen dem Schüler die abgerissenen Sätze: 1040. Der Erzbischof Turpin, ein Zeitgenosse Karls des Grofsen, verfafste eine fabelhafte Chronik jener (?) Zeit, die von einem Mönche später umgearbeitet wurde. 1050. Turold dichtete das Rolandslied, das durch die Gröfse der Ereignisse, die Wahrheit und Verschiedenheit der Charaktere eine bedeutende litterarische Erscheinung

jener Zeit ist. 1070 (!!). Die Gesetze Wilhelms des Eroberers erschienen in der langue d'oïl. Das Buch ist aufser der höheren Schule auch 'gebildeten deutschen Lesern überhaupt' gewidmet; vielleicht werden diese es brauchbar finden, für die Schule ist es überflüssig. — Umfangreicher ist ein anonym bereits in dritter Auflage erschienenes Werk: *Cours abrégé de Littérature et de l'Histoire littéraire française*. Dem doppelten Genitiv auf dem Titel entspricht es, wenn auf den ersten 61 Seiten eine mit Exemples und Modèles reich geschmückte Darstellung der Stilistik, Rhetorik und Poetik gegeben wird, aus der dem deutschen Schüler wenig Nutzen erwachsen dürfte, dann aber S. 65—289 eine historische Entwicklung der französischen Litteratur folgt. Der unbekannte Verf. beginnt mit einem Kapitel Origines de la langue française und zeigt auf diesem Gebiete eine phänomenale Unkenntnis der allergewöhnlichsten Dinge. Wenn ich verrate, dafs avouer, bouvier, courage u. v. a. als dérivés du provençal bezeichnet werden, weil sich prov. avou, bouf, cour = franz. aveu, bœuf, cœur finden — so wird man mir weiteres Eingehen auf diesen Teil des Buches ersparen, nicht minder auch Citate aus den Paragraphen über prov. und wallon. Litteratur. Später wird das Buch etwas lesbarer, wenn man auch nirgends zu ruhiger Betrachtung oder einigermafsen eingehender Analyse gelangt. Abgerissene Scenen, kleine Ausschnitte aus Werken der Prosa oder der Poesie treten an ihre Stelle. Den Standpunkt des Anonymus charakterisiert das Urteil über den Tartufe 'où Molière insulta à la vertu même . . . pièce honteuse, infâme,' und die geflissentliche Betonung der Thatsache, dafs Molière starb 'avant l'arrivée du prêtre'. — Noch umfangreicher und für höhere Lehranstalten daher ebenso unbrauchbar ist Alf. Anspach, *Résumé de l'Histoire de la littérature française*. Der einleitende Abschnitt, Origines du Français, ist ohne die erforderliche Sachkenntnis verfafst, lauter Kompilation, deren Quellen freilich mitunter mehr als apokryph sind. Woher mag z. B. der Verf. sein Urteil über das Hildebrandslied haben oder, wie er sagt, über les poèmes de Hadubrand et Hildebrand: ils furent consacrés à la gloire des conquérants du Nord; ces poèmes furent écrits en ancien Franco-Suève avec quelques assonances saxonnes! Auch hier wird die Leistung in dem Mafse erfreulicher, als der Verf. aus dem finsteren Mittelalter in das Licht der modernen Zeit tritt.

III. Englisch.

I. Aussprache.

Eine sehr brauchbare, kurze *Darstellung der englischen Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht* verdankt man dem thätigen A. Western, der mit dem nunmehr in zweiter Auflage vorliegenden Werkchen sich ein unleugbares Verdienst um den englischen Unterricht erworben. Dem Schüler wird das umfangreiche Buch von Laura

Soames *An Introduction to Phonetics*, das sich auch auf Deutsch und Französisch erstreckt (wobei Vietor und Paul Passy hilfreiche Hand boten), von Nutzen für die Auffassung und Wiedergabe der englischen Laute sein. Die Anlage des Ganzen verleugnet die praktische Engländerin nicht; die Auswahl des Übungsstoffes ist ganz vortrefflich, nützlich das Verzeichnis der immer wiederkehrenden Fehler und Nachlässigkeiten in der Aussprache; Hinweise auf anomale Wiedergabe der Laute, auf zweifelhafte oder mehrfache Aussprache bestimmter Worte erweisen sich dem Deutschen als äufserst willkommen. 'We have an excellent presentation of educated Southern English. Miss Soames has evidently a fine feeling for pure and graceful English, which appears equally in the admirable clearness of her exposition and in the rigid exclusion of vulgarisms from the pronunciations which she sanctions'. So urteilt R. J. Lloyd *Phonet. Stud.* 5, 78.

Die Aussprache des Englischen in tabellarischer Übersicht von Heinrich Lüke, im vorjährigen Bericht VII 2 erwähnt, wurde durch einen zweiten Teil: Unregelmäfsigkeiten und Eigentümlichkeiten in der Aussprache fortgesetzt. Aufser den in Frage kommenden Eigenschafts- und Fürwörtern, Partikeln und Verben werden Homonyme, einige Eigennamen, Wörter von gleicher Schreibung und verschiedener Betonung, Wörter von gleicher Schreibung und verschiedener Lautung, von verschiedener Schreibung und gleicher Lautung u. dgl. zusammengestellt, was immerhin ganz nützlich ist.

Die Aussprache des Englischen in systematischer Vollständigkeit lautet der Titel einer umfangreicheren Arbeit von G. Gietmann. Sie ist mehr Abhandlung als Lehrbuch, und gehört daher nicht in unseren Bericht. Nach keiner Seite hin genügt jedenfalls die graphische Darstellung der Laute.

2. Grammatik.

Den *Lernstoff für den ersten Unterricht in der Tertia des Gymnasiums* besonders zusammenzustellen, dürfte in Anbetracht der zahlreich vorhandenen Elementargrammatiken kein Bedürfnis sein. Dennoch hat Dr. F. Katter im Jahresbericht des Pädagogiums zu Putbus eine solche Zusammenstellung veröffentlicht. Irgend etwas, das dies rechtfertigte, hat Ref. nicht zu entdecken vermocht: zahlreiche Ausspracheregeln, lange Vokabelreihen bilden den Hauptinhalt, etliche 'Lernsätze', wenig Texte: ein paar Gedichte und ein Stück der Story of Macbeth treten fast schüchtern daneben. Das Ganze ist stark behind our time. Auch zeugt es nicht von sonderlichem pädagogischem Geschick, wenn hinter einer 'Regel' darin gebrauchte Termini in einer besonderen Anmerkung erklärt werden: S. 3.

Das Jb. IV, VII 9 besprochene *Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten* von G. Dubislav und P. Boek ist schon jetzt in zweiter, wenig veränderter Auflage erschienen. PA. 33,

166 f. wird die Meinung ausgesprochen, dafs das Werk für klassische Gymnasien wenig geeignet, dagegen an höheren Bürgerschulen mit Nutzen zu verwenden sei; diese Auffassung beruht lediglich auf einer schiefen Vorstellung vom Betrieb des Englischen an dem Gymnasium. Über die *Schulgrammatik* der beiden Verfasser (vgl. Jb. V, VII 5) urteilen günstig W. Mangold, Archiv 88, 422 und W. Swoboda, Engl. Studien 15, 465.

Das *Elementarbuch der englischen Sprache* von Prof. Ritter und F. Friedrich macht neueren Ansprüchen die Konzession, dafs es vom Lesestück ausgeht; 'ehe indessen zur Durchnahme des ersten Lesestücks geschritten werden kann, mufs der Schüler genau mit der in dem vorliegenden Buche angewandten Aussprachebezeichnung vertraut gemacht sein.' Also nicht ein propädeutischer Kursus lautlicher Schulung, sondern mühsame Einprägung der im Buche angewandten Stützen und Hilfen! 'Dieselbe — heifst es weiter, d. h. die Aussprachebezeichnung — bildet daher auch den ersten Abschnitt des Buches; sie schliefst sich der Walkerschen Bezeichnung der Aussprache durch Ziffern an. . . Die Verf. wählten diese Zifferbezeichnung, weil sie sich von dem praktischen Wert derselben bei Benutzung von Beneckes English Pronunciation, 7. Aufl. Potsdam 1892 in ihrem langjährigen Unterricht überzeugt haben, und weil diese Bezeichnung in den Anmerkungen und den Spezialwörterbüchern der bei Velhagen und Klasing erscheinenden Sammlung English Authors angewendet ist'! Es sind also dem Schüler, der dieses Elementarbuch benutzt, die ferner zu wählenden Hilfsmittel von vornherein vorgeschrieben. Dem ersten, die 'Erklärung der in diesem Buche angewandten Aussprachebezeichnung' enthaltenden Abschnitt (S. 1—10) folgt ein zweiter: Englische Lesestücke (S. 11—48), gut gewählte, dem kindlichen Fassungsvermögen entsprechende, vielfach historische, auch dem Brauche des englischen Volkes Rechnung tragende Stoffe in Prosa nebst einigen Gedichten. Der dritte Abschnitt enthält (S. 49—126) die Grammatik, Formenlehre und den elementaren Teil der Syntax. Der Umfang zeigt, dafs von Beschränkung auf das Wesentlichste nicht die Rede ist. Die Fassung der Regeln ist klar und verständlich; freilich sollte man nicht mehr lehren, dafs das auslautende y der Adjectiva vor ly in i „verwandelt“ wird, am wenigsten, wenn ein eigener Abschnitt über einige orthographische Regeln Auskunft giebt. Überhaupt laufen Orthographie und Grammatik vielfach durcheinander. Der vierte Teil (S. 127—185) bringt die unvermeidlichen deutschen Einzelsätze; sie sind in Gruppen geordnet, die den Kapiteln des grammatischen Abschnitts entsprechen. Dafs die Wortstellung der fremden Sprache dem Schüler durch Ziffern angedeutet wird, kann Ref. nicht billigen. Der fünfte Teil endlich enthält ein Wörterverzeichnis. Das Elementarbuch ist auf dem Titel als erster Teil eines Lehrbuchs der englischen Sprache bezeichnet, so dafs eine Fortsetzung zu erwarten steht.

Das *Lehrbuch der englischen Sprache* von Edward Collins (3. gänzlich umgearbeitete Auflage) rühmt sich, nicht nach der althergebrachten Methode angelegt zu sein, welche die Aussprache, die einzelnen

Redeteile mit den üblichen Paradigmen von Deklination und Konjugation, Syntax u. a. getrennt und für sich, ohne inneren Zusammenhang mit dem Ganzen behandelt; es werde vielmehr das gesamte Material in allmählich aufsteigenden Gruppierungen dem Lernenden vorgeführt, wobei die Glieder, wie in einem Uhrwerk, harmonisch in einander greifen! Fast glaubt man das Rätsel der Sphinx gelöst und einen englischen Lesestoff zu finden, aus dem sich nach und nach der grammatische Stoff abstrahieren läfst — aber schon auf den ersten Seiten bemerkt man, dafs die Methode doch nicht allzu weit von der althergebrachten abweicht. Der Schüler hat zunächst eine Reihe von Vokabeln und Formen zu memorieren, um alsbald ein Dutzend englischer bezw. deutscher Sätzchen zu lesen und zu übersetzen; an Paradigmen fehlt es keineswegs: Lekt. 5 bietet das Präsens von to be bejahend und fragend, Lekt. 6 das Präteritum, Lekt. 7 eine syntaktische Tabelle u. s. w. Einräumen mufs man dem Verf. freilich, dafs das grammatische Material recht bunt durcheinander gewürfelt ist, und wenn das eine Methode vor Eintönigkeit und Ermüdung schützt, so hat er sicherlich eine recht interessante erdacht. In Lekt. 8 lernt man die Grundzahlen bis zwölf, in Lekt. 16 bis 1000, die Ordnungszahlen in Lekt. 21. Die Übungssätze geben der dialogischen Form den Vorzug, sind aber entsetzlich abgeschmackt; auch Briefe — freilich recht nichtssagende Korrespondenzen — finden sich zahlreich.

H. Plates *Lehrgang der englischen Sprache, I. Grundlegender Teil* ist bekanntlich von Kares einer zeitgemäfsen Neubearbeitung unterworfen worden. Im Berichtsjahre ist die 67. Auflage des Werkes erschienen. Die Neubearbeitung hat auf die Aussprachebezeichnung grofse Sorgfalt verwendet; das unzureichende Ziffersystem ist durch ein Punktationssystem ersetzt, das freilich zuweilen recht abschreckende Wortbilder veranlafst: neben ihnen sind die von manchen so stark verpönten phonetischen Transskriptionen wahre Muster von Deutlichkeit. Anerkennung verdient die Zusammenstellung der syntaktischen Regeln, die sich dem Schüler bei der Lektüre der Lesestücke des Elementarbuchs bereits ergeben haben, und die damit verbundene Beispielsammlung. Der Bearbeiter nimmt dem Lehrer damit eine sehr wichtige Arbeit ab und liefert auch denen, die den Lehrgang nicht benutzen, ein Muster, wie sie es machen müssen. Dem Lesebuche hätten wir mehr national englische Stoffe gewünscht. — Auch Rudolf Degenhardts *Lehrgang der englischen Sprache, II. Schulgrammatik in kürzerer Fassung* ist von O. Kares zeitgemäfs neu bearbeitet worden. Beide Werke sind im gleichen Verlage erschienen, in derselben Offizin gedruckt. Das Werk Degenhardts zählt die 14. Auflage. Die englischen Übungssätze gehen den Regeln voran, diese sind möglichst kurz und präcis verfafst, an dritter Stelle stehen die deutschen Sätze. In den zusammenhängenden Übungsstücken hat die englische Geschichte reichlich Berücksichtigung erfahren. — Nach Ahns Methode ist der weit verbreitete, unlängst in 15. Auflage erschienene *Praktische Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der engli-*

schen Sprache von Karl Gräser verfafst. Die Methode ist bekannt, auch in der neueren Litteratur des fremdsprachlichen Unterrichts oft genug charakterisiert, so dafs wir einer Würdigung des Lehrgangs überhoben sind, um so mehr, als hier das Bedürfnis einer 'zeitgemäfsen Neubearbeitung' weder vom Verfasser noch vom Verleger empfunden worden ist. — Von K. Deutschbein, *Kurzgefafste englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler u. s. w.*, ist der erste, die Grammatik enthaltende Teil in dritter, verbesserter Auflage erschienen. Beide Teile sind gegen die erste Auflage, der wir Jb. II B 145 erwähnten, um einige Seiten gewachsen, im ganzen aber das Werk nur unwesentlich verändert. Für die Oberklassen des Gymnasiums bestimmt, enthält das Buch eine grofse Fülle grammatischen und litterarischen Materials. Die Formenlehre wird nach den Wortarten vorgetragen, und zwar in zwei Stufen: einfache und erweiterte Formenlehre. Das Übungsbuch hat insofern eine Änderung erfahren, als zusammenhängende Stücke die Einzelsätze etwas verdrängt haben; diese Stücke sind deutsche Umbildungen von geeigneten Abschnitten aus Deutschbeins Irving-Macaulay-Lesebuche.

Das Fölsing-Kochsche Unterrichtswerk hat auch in diesem Jahre einen neuen Schofs getrieben: die „Verkürzte Mittelstufe“ ist in ihrer zweiten (Hauptregeln der Grammatik und Übungen) und dritten (Wörterverzeichnis) Abteilung für Mädchenschulen bearbeitet. Eine Beurteilung von W. Mangold, Archiv 88, 425 macht an der Fassung einiger Regeln Ausstellungen. — Eine anerkennenswerte Leistung ist die dem Ref. erst jetzt zugegangene, bereits 1889 erschienene *Schulgrammatik der englischen Sprache in übersichtlicher Darstellung* von J. C. N. Backhaus. Sie enthält ein wohlgeordnetes, reiches grammatisches Material und eine Fülle von Beispielen. Der Übungsstoff besteht nur aus deutschen Sätzen; einen Ersatz für die sonst üblichen englischen bilden jene Beispiele. Die Laute werden teils durch Bezifferung, teils durch Punktierung bezeichnet. — Die *Grammatik der englischen Sprache* von Dr. Ew. Görlich zerfällt in zwei scharf geschiedene Abschnitte, in eine Grammatik in Beispielen (S 1—78) und eine Grammatik in Regeln (S. 81—176). Der anziehendere ist natürlich der erstere, der dem Lehrer die Möglichkeit an die Hand giebt, die Grammatik rein induktiv zu behandeln. Er besteht aus einer Reihe streng nach grammatischen Kategorieen geordneter Paragraphen, die in mehreren kleinen Sätzen die vom Schüler zu beobachtende Erscheinung zur Anschauung bringen. Die Sätze sind guten englischen Texten und bewährten, in Deutschland erschienenen Lehrbüchern des Englischen entnommen. Ein Wörterbuch würde dem Verständnis dieser Sätze Vorschub leisten, doch wollte wohl der Verf. das Werk nicht zu sehr anschwellen lassen. Der zweite Abschnitt bietet zuvörderst Belehrung über die Laute. Auch hier arbeitet Görlich nach den besten Quellen; er bedient sich einer einfachen, leicht fafslichen Bezeichnung. Formenlehre und Syntax folgen der im ersten Abschnitt eingehaltenen Anordnung und beschränken sich auf das Wesentliche. Der zweite Teil des *Lehrbuchs*

der englischen Sprache von Immanuel Schmidt, die *Schulgrammatil mit Übungsbeispielen*, ist in der neuen vierten Auflage stark umgearbeitet Die früher besonders erschienenen Übungsbeispiele sind gesichtet und mi der Grammatik vereinigt, diese aber dem Stoffe nach gekürzt, auch di Fassung der Regeln prägnanter gestaltet. Doch auch jetzt noch biete das Werk eine Fülle von Gelehrsamkeit und Wissensstoff, die überal den gründlichen Kenner der Sprache verrät, vor der einem Schüler abe grauen dürfte.

Unter dem Titel *Engelsk Tillaegs-grammatik for Realgymnasie og Viderekomne* hat Aug. Western eine Zusammenstellung von seltenere oder veralteten Formen veröffentlicht, wie man ihnen häufig in den Pense der Realgymnasien begegnet; Rücksicht genommen ist auf Dickens Sheridan, Shakespeare und einige an dänischen und schwedischen Schule gebrauchte Lesebücher. Vgl. ZR. 16, 359 (Nader).

3. Lektüre.

a) Ausgaben von Schriftstellern.

Die Sammlung englischer Schriftsteller, welche im Verlage vo Velhagen und Klasing erscheint, brachte mehrere neue Ausgaben au den Markt. Zunächst erwähnt seien die von Dr. Hosch herausgegebene Märchen aus *Arabian Nights' Entertainments: The Story of Sindba the Sailor* und *Ali Baba and the forty thieves;* ferner der von Ed Paetsch edierte erste Teil von Captain Marryats *Masterman Read* und Washington Irvings *Christopher Columbus*, von demselben erklärt Mit der zuletzt genannten Ausgabe hat der Kanon des für Sekunda vo handenen Lesestoffs eine wertvolle Bereicherung erfahren. Der Mrs Mackarness Erzählung, *The House on the Rock*, von B. Klatt mit An merkungen versehen, ist als novellistische Lektüre auch den Knabenschule zu empfehlen. Derselben Verfasserin danken Rauch's English Reading ihre diesjährige Bereicherung: zwei der anmutigen *Sunbeam Stories*, da allbekannte *a Trap to catch a Sunbeam* und *a Merry Christmas* sin von J. Bube mit reichlichen Erläuterungen zum Abdruck gebracht. — Kühtmanns English Library brachte einen stattlichen Band von Grac Wilson, *a Sunday Club in Germany, humourous Sketches for youn Ladies*, mit Anmerkungen u. a. von der Verfasserin und Prof. Lio herausgegeden. Ähnliche Stoffe sind ungleich humoristischer schon i deutscher Sprache behandelt, so dafs unsere Schülerinnen, denn nu sie kommen in Betracht, sich nicht Grace Wilson anzuvertrauen und sic mit der fremden Sprache zu mühen brauchen, um sich in die geschilderte Verhältnisse zu vertiefen; handelte es sich um einen Sunday Club i England, so würde man der Belehrung wegen über manche Trivialitä hinwegsehen und das Buch einmal lesen lassen. — Die Textausgabe desselben Verlags, die auf alle Anmerkungen verzichten, werden durc eine von Th. Lion edierte Auswahl aus Dickens *Sketches* und eine

Auszug aus des Philanthropen Thomas Day Jugendschrift *The History of Sandford and Merton*, von W. Bertram fortgeführt; dieses Bändchen eignet sich für die Lektüre der Unterstufe und ist besonders durch die eingestreuten Gespräche zur Belebung der Konversation brauchbar. Derselben Sammlung gehört auch an: Macaulay, *Ranke's History of the Popes*, von Prof. Hemme herausgegeben. — Die Rengersche Sammlung ist mit einer Auswahl aus dem *Sketch-Book* des Washington Irving vertreten, die G. Wolpert getroffen hat. — Tauchnitz Students' Series bringt diesmal zwei an sich wertvolle Bände, die indessen auf Knabenschulen kaum benutzt werden dürften: *Misunderstood* von Florence Montgomery und *The Brownies* nebst *The Land of Lost Toys* von Juliana Horatia Ewing, jenes durch R. Palm, dieses durch Ad. Müller erläutert. — Die Weidmannsche Sammlung brachte in 3. Auflage Dickens, *A Christmas Carol*, erklärt von F. Fischer. Daneben liegen einige Einzelausgaben vor: zunächst dasselbe Werk von Dickens, mit Anmerkungen und einer biographisch-litterarhistorischen Einleitung herausgegeben von Dr. Heinrich Hupe. Der erste Teil enthält die weitschweifige, englisch geschriebene Einleitung und den Text in Dickens kürzerer Fassung, der zweite, besonders erschienene, deutsche Anmerkungen zu der Einleitung und Anmerkungen zu dem Weihnachtsliede. Man findet hier eine Anleitung zum sinngemäfsen Vorlesen (Leseprobe), eine Anleitung zum Übersetzen in gutes Deutsch (Übersetzungsprobe); der Text wird mit einer kurzen, paragraphenweise vordringenden Analyse begleitet, Worte und Wendungen werden erläutert, wobei es stellenweise etwas weniger breit zugehen könnte: sicherlich giebt die von eingehender Beschäftigung mit dem köstlichen Werke zeugende Ausgabe zu einem genauen Studium treffliche Gelegenheit.

Nach gleichen Grundsätzen hat Dr. Hupe ein Kapitel aus Thomas Buckles *History of Civilisation* unter dem Titel *The English Intellect during the 16th, 17th and 18th Centuries* bearbeitet. Im ersten Hefte wird der Text abgedruckt, eine englisch geschriebene Einleitung fehlt; das zweite Heft bietet zunächst zur Förderung einer reinen und sinngemäfsen Übertragung die Übersetzungsprobe, ihr folgen die englisch gegebenen Erklärungen. Die fremde Sprache ist hier gewählt, 'um den mündlichen Gebrauch des Englischen nach Kräften zu üben und zu erleichtern, denn ohne Vorbild wird es wie überall dem Schüler zu schwer sein, sich in der fremden Sprache zu äufsern.' Die schwierigeren Ausdrücke des Textes werden deutsch wiedergegeben; zusammenhängendes Englisch findet sich in den Analysen und Erklärungen des Inhalts. Die Lektüre eignet sich vortrefflich für die Prima, der freilich so ausgiebige Hilfe, wie sie hier geboten wird, nicht nötig sein dürfte: discussion, imposing, tastes, I am inclined to think, the true idea, manufacturer müssen dem Primaner geläufig sein. Ein drittes Heft enthält 'Zusammenhängende Übersetzungsübungen im Anschlufs an zwei Kapitel von Buckles History und sämtliche Regeln der Syntax in systematischer Stufenfolge'. Der Verf., der im Vorwort der üblichen Übersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache

das Wort redet ('für die Beurteilung sicherer bestimmter grammatische Kenntnisse gewähren die freien Arbeiten der Beurteilung des Lehrer einen zu geringen Spielraum und dürften auch seine Arbeitskraft vielfac übersteigen!' p. V), stellt in den beiden ersten Teilen dieses Übungsbuche eine der Folge der Kapitel der Syntax entsprechende Reihe von Stücke zusammen, deren Inhalt dem English Intellect entnommen, deren Phrase und Worte dem Schüler aus der Lektüre des Buches geläufig sind, und di seiner Kraft und seinen Kenntnissen keine sonderliche Schwierigkeite bereiten können. Der dritte Teil, der in seiner Anlage den ersten völli entspricht, macht höhere Anforderungen, da er einen fremden Stoff i freierer Fassung wiedergiebt: er schliefst sich an das erste, dem Schüle unbekannte Kapitel der History of Civilisation. Der Stil der deutsche Übersetzungsaufgaben ist zuweilen recht schwerfällig (S. 27); auch halt ich die nationalökonomischen Auseinandersetzungen, besonders diejenige über Mehrung und Minderung der Zeugungskraft (S. 55) nicht gerade fü einen angemessenen Übersetzungsstoff. Mancherlei Ausstellungen an beide Arbeiten Hupes macht Ad. Müller, Archiv 89, 96—99.

Von der für den Schulgebrauch veranstalteten Auswahl aus Chamber *English History*, durch die G. Dubislav und P. Boek sich ein un bestreitbares Verdienst erworben (vgl. Jb. V, VII 8), liegt bereits jetz eine zweite vermehrte Auflage vor.

Zwei Dramen Shakespeares haben Sonderausgaben erfahren:

Othello ist von Dr. Curt Wunder für den Schulgebrauch ei gerichtet und erklärt worden, *Hamlet* von Dr. Fritsche mit Einleitun und Anmerkungen versehen. Dem Abdruck des Othello, so weit es möglic einer Editio ad usum delphini, gehen voraus eine kurze Skizze des Leben Shakespeares, eine knappe Angabe seiner Werke und ihrer Ausgaben (wozu?) einige Notizen über das Theaterwesen seiner Zeit und einige metrisch Bemerkungen, auch was über Othello selbst beigebracht wird, das alle ist ziemlich mager. Die Anmerkungen unter dem Text halten sich vo allem, was überflüssig, fern und sind völlig geeignet, dem Schüler da Verständnis zu erleichtern. Ob die Tragödie dem Kanon der auf de Schule zu behandelnden Dramen Shakespeares einzureihen, erscheint mi fraglich, zumal geeignetere in hinreichender Menge vorhanden sind. Einig Ausstellungen an Einleitung und Anmerkungen macht J. Zupitza, Archiv 88 435 f. — In der Einleitung zu der Hamletausgabe: Wie hat Shakespeare de Hamlet dargestellt? vermifst Ref. die für den Schüler erforderliche Klar heit; die Anmerkungen beschränken sich fast ausschliefslich auf Wort erklärungen meist in englischer Sprache und auf Citate von Paralle stellen aus deutschen und griechischen Dichtern. Der Herausgeber schein seine Arbeit weniger der Schule als der Universität gewidmet zu haber

Metrische Bemerkungen zu Macbeth veröffentlicht A. Wagner Anglia 13, 352 f.

Erklärende Arbeiten zu einzelnen, auf der Schule behandelten Autore sind: Kölbing, *Zu Byrons Prisoner of Chillon V. 55*, Engl. Stud. 16

159; A. Fels, *Unerklärte Anspielungen und Citate in Macaulays Essays* (E. on Milton) ebd. 448 f.; R. Thum *Anmerkungen zu Macaulays History* (Fortsetzung) ebd. 15, 263.

Von dem bekannten Werke George Boyles *William I, German Emperor and King of Prussia* ist die dritte Auflage erschienen. Die im Buche herrschende patriotische Wärme hat ihm zahlreiche Freunde erworben, auch das elegante Englisch macht es anziehend — trotz alledem möchten wir für den englischen Unterricht anderen, nämlich spezifisch englischen Übungs- und Lektürestoffen den Vorzug erteilen.

b) Lesebücher.

Mehrere ältere und bereits verbreitete Lesebücher sind in neuer Auflage erschienen.

Nachdem wir erst Jb. IV. VII 14 f. über die für Deutschland bestimmte Ausgabe des *Englischen Lesebuchs* von E. Nader und E. Würzner berichtet haben, dürfen wir schon jetzt die zweite Auflage begrüfsen. Das Buch ist nunmehr der Ausgabe für Österreich völlig gleich gemacht; die Texte sind sorgfältig revidiert, einiges ist gekürzt, eine Karte von England beigefügt, die Überschriften der Lesestücke in englischer Sprache gegeben.

Auch das *Englische Lesebuch für höhere Lehranstalten* von W. Steuerwald, das wir bereits Jb. I, 245 erwähnten, erfuhr eine neue Auflage. Der Inhalt ist sehr mannigfaltig, doch nehmen die Abschnitte English History, History of English Literature, Geography: England and the English; America einen beträchtlichen Raum ein. — In dritter, teilweise veränderter Ausgabe erschien der erste, der Unterstufe entsprechende Teil von dem *Englischen Lesebuch für höhere Lehranstalten* von Karl Kaiser. Verf. war bemüht, aufser minder umfangreichen Lesestücken auch zusammenhängende Partieen gröfserer Werke aufzunehmen; man begegnet einem längeren Abschnitt aus Bulwers The Pilgrims of the Rhine, aus Defoes Robinson, aus Gullivers Travels, aus Percys Robin Hood und eine Erzählung von M. Edgeworth. Unter dem Text stehen Erläuterungen, am Ende des Buches ein umfassendes Wörterverzeichnis. — Die *Erste Stufe* von Gottfried Ebeners *Englischem Lesebuch*, neu bearbeitet von K. Morgenstern, hat ebenfalls eine neue, nunmehr die sechste Auflage erlebt. Die einleitenden Bemerkungen über die Aussprache sind völlig umgearbeitet, lassen aber noch viel zu wünschen übrig; der unbefangene und des Gegenstandes unkundige Leser des Abschnitts 'Allgemeines über Laute und ihre Bezeichnung' mufs meinen, alle die angewandten Striche und Punkte seien Bestandteile der englischen Orthographie, und der Satz: 'mit Kursivschrift (schräg) gedruckte Buchstaben sind stumm', wird ihn gar auf den Gedanken bringen, dafs sich die englische Druckschrift regelmäfsig zwiefacher Lettern bedient, um teils tönende Laute, teils nicht mehr tönende Wortelemente zu bezeichnen. Im übrigen ist das Buch ziemlich das alte geblieben.

Das von Karl Deutschbein bearbeitete *Methodische Irving-Macaulay-Lesebuch* hat in der zweiten Auflage ein ganz anderes Ansehen erhalten als in der ersten, über die Ref. Jb. I, 245 gesprochen. Zunächst sind die Vorstufen wesentlich erweitert, indem den Descriptions of Great Britain und den Historical Tales, die nach Dickens und Scott mitgeteilt werden, gröfserer Umfang gegeben wurde; ein Anhang ferner enthält Scenen und Stellen aus Shakespeare, damit die Schüler auch etwas mit der Sprache und dem Geist des Dichters bekannt werden können, wenn nach Beendigung der Macaulay-Irving-Lektüre ein ganzes Drama zu lesen nicht mehr möglich ist. Für orientierendes Kartenmaterial ist auch in diesem Lesebuche gesorgt.

Zu Gautters *Englischer Chrestomathie* (Erster Kursus) veröffentlicht H. Conrad ein Wörterbuch, das zu jeder Seite die schwierigeren Vokabeln verzeichnet und dadurch den Gebrauch der Chrestomathie wesentlich erleichtert. Endlich hat der unermüdliche John Koch, rastlos bestrebt, das Fölsingsche Unterrichtswerk möglichst vielen Kreisen zugänglich zu machen, die sogen. *Verkürzte Mittelstufe für Mädchenschulen* bearbeitet. Zu dem oben S. 45 bemerkten sei hinzugefügt, dafs auch das kleinere Englische Lesebuch, als erste Abteilung der V. Mittelstufe, in einer Ausgabe für Mädchenschulen erschienen ist. Die historischen Abschnitte des entsprechenden Buches für die Knabenschulen sind zum Teil durch beschreibende und novellistische Stoffe ersetzt, statt des Auszugs aus Tom Brown's Schooldays ist die aus dem Englischen Lesebuche bekannte Novelle der Mrs. Gaskell, Libbie Marsh's Three Eras aufgenommen. Gelobt wird von C. Th. Lion, Engl. Studien 15, 136 eine *Auswahl englischer Dichter*, die Ernst Regel getroffen: sie enthält 30 Gedichte, darunter The deserted Village unverkürzt.

4. Übungsbücher.

Wenn man die Produktion als Gradmesser des Beifalls anerkennen könnte, welchen die einzelnen Forderungen der Reformer gefunden, so würde sich offenbar der Wunsch, die Übersetzung in die Fremdsprache möglichst reduziert, bezw. aufgegeben zu sehen, als unberücksichtigt und unerfüllt erweisen durch den Hinblick auf die zahlreichen Übungsbücher, die alljährlich und insonderheit in diesem Jahre die Presse verlassen haben. Die immer noch bestehende Vorschrift, schriftliche und mündliche Übersetzungen in die fremde Sprache vorzunehmen (Lehrpläne und Lehraufgaben S. 21, 35), erklärt diese Erscheinung.

Das *Englische Übungsbuch* von G. Dubislav und P. Boek schliefst sich dem Elementarbuch und der Schulgrammatik derselben Verfasser an und ist dazu bestimmt, die Einübung der syntaktischen Regeln zu erleichtern, sowie Stoff zu Exercitien und Extemporalien zu gewähren. Es soll in den Mittel- und Oberklassen gebraucht werden. Bestimmte Kapitel der Syntax werden zunächst an Einzelsätzen, sodann an zusammenhängenden

Stücken eingeübt, ein dritter Abschnitt bietet ebensolche Stücke ohne Anschlufs an bestimmte Regeln. Die Stoffe sind vornehmlich historisch, geographisch und naturwissenschaftlich, englische Geschichte und englisches Leben stehen im Vordergrunde.

Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische hat als eine Beigabe zu englischen Lehrbüchern Dr. Wilh. Ulrich zusammengestellt, vgl. oben S. 39. Wie in dem entsprechenden französischen Übungsbuche des Verfassers erscheint auch hier die Mitteilung grammatischer Regeln völlig zwecklos: hat der Schüler diese Regeln nach der Angabe seiner Grammatik begriffen, so kann eine abweichende Anordnung und Fassung leicht Verwirrung stiften. Und wenn wir Ulrich schon früher den Vorwurf machten, dafs er seine Regeln ohne sonderliches Geschick in Worte fafst, so wird dies hier bestätigt. 'Das deutsche Du ist im Englischen durch Sie auszudrücken mit Ausnahme der Poesie' u. s. w. 'Wenn zwei Verben im Deutschen durch und oder oder verbunden sind, so steht gewöhnlich das eine davon im Englischen im Partizipium.'

Die *Übungsstücke für den Unterricht im Englischen* von Dr. J. W. Zimmermann (Erste Stufe), zunächst denen bestimmt, die nach des Verf. Grammatik Englisch lernen, erschienen in 9. Auflage: eine herzerfreuende Reinkultur von Einzelsätzen und Anekdoten. Wegen der ersteren glaubt sich der Verf. in der Vorrede entschuldigen zu müssen: 'Wir sind bemüht gewesen, nur Sätze mit Inhalt zu geben (!), die überdies fast durchgehends aus englischen Autoren übertragen worden sind, um den Schüler gewissermafsen in die englische Anschauungs- (vgl. S. 1: Der Löwe ist ein edles Tier.) und Ausdrucksweise hineinzuzwängen. Wenn auch vielfach Zusammenhängendes eingestreut wurde, so sollten doch in dieser ersten Stufe vorzugsweise Übungssätze vorherrschen' u. s. w.

Anders geartet sind *Ausgewählte Übungen von hervorragenden modernen englischen Autoren. Zum Übersetzen ins Englische für vorgeschrittene Schüler. Mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis* von S. A. Cowley. Hier finden sich nur umfangreichere, zusammenhängende Übersetzungsstoffe; das Deutsche der Texte verrät wie der Titel den Ausländer, doch der Verf. rechtfertigt sich, indem er schreibt: Some of the translations may appear awkward in style, because I particularly wished to retain the English peculiarities of expression as far as possible. Er schöpft aus lauteren Quellen: Ihrer Majestät Journal of a Life in the Highlands, Briefe der Grofsherzogin von Hessen, die Jane Eyre, Ben Hur, Jackanapes, David Copperfield u. m. a. Bekannte und Unbekannte sind für die Übersetzung ins Englische nutzbar gemacht.

Über das erste Heft des *Englischen Übungsbuches für die oberen Gymnasialklassen* von Dr. Ad. Lüttge ist Jb. V, VII 9 gesprochen worden. Vor uns liegt das zweite, nach gleichen Grundsätzen angelegte Heft; nur ist hier, ähnlich wie in den Ulrichschen Büchern, den Anschauungssätzen durchweg die Regel hinzugefügt, weil sich herausgestellt, dafs 'die Besprechung der Regeln an der Hand eines anderen Leitfadens

zu unerwünschten Beschränkungen der Unterrichtszeit und zu Verwirrungen bei den Lernenden führt'. Verf. will also keine besondere Grammatik neben seinem Buche dulden und hat daher diesem den Titel *Lehr- und Übungsbuch* gegeben. Es ist für die Prima bestimmt; die Stoffe sind der älteren englischen Geschichte entnommen. Mitteilungen über die vom Verf. befolgten Grundsätze und Proben aus beiden Heften des Übungsbuches finden sich in der wissenschaftlichen Beilage zum Jahresberichte des herzogl. Gymnasium Martino-Katharineum zu Braunschweig.

Auch F. J. Wershovens *Zusammenhängende Stücke* zum Übersetzen ins Englische (2. verb. Auflage) schöpfen zum gröfseren Teil aus der englischen Geschichte; die einzelnen Stücke sollen, wie auch sonst, der Einübung bestimmter grammatischer Erscheinungen dienen.

In der bekannten *Englischen Übungsbibliothek*, die Ph. Hangen zur Benutzung an höheren Lehranstalten herausgiebt, ist Ein Lustspiel von Rod. Benedix in vierter, neu bearbeiteter Auflage erschienen; neu sind Emilia Galotti und W. Hauffs Wirtshaus im Spessart. Ob wohl an irgend einer öffentlichen Schule Deutschlands die Geschmacklosigkeit möglich ist, Emilia Galotti in der Klasse ins Englische zu übersetzen? Vgl. die Anzeige von Würzner, Engl. Stud. 15, 138.

5. Sprechübung.

Zur Übung in der Umgangsprache bietet B. v. d. Lage eine Übertragung ihres *Manuel de la Conversation* ins Englische dar (3. Auflage). Das Büchlein führt an der Hand einer Erzählung durch die vier Jahreszeiten und durch mancherlei Lagen des Lebens hindurch und gewährt damit einen ergiebigen Vorrat von Wörtern und Redensarten.

Die schon soeben erwähnten *Sprechübungen im Englischen* von Dr. G. Hartung bezeichnen sich als ein Vokabularium, das 2400 Formen, Wörter oder Phrasen enthält, welche teils nach grammatischen, teils nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet sind; sie enthalten ferner Tafeln zur Anweisung über die Aussprache und zur Erläuterung der Etymologie. Das Verfahren, durch welches mit diesem Unterrichtsmittel schnelle Erfolge erzielt werden, hat der Verf. auf dem 5. Neuphilologentage beredt geschildert; es gehört offenbar eine so innige Vertrautheit mit den zu Grunde liegenden Ideen, wie sie nur der Erfinder selbst besitzt, dazu, um die Resultate zu erreichen, auf die er zurückblickt. Verwiesen sei auf Mangolds warme Würdigung der Methode. Archiv 88, 233.

6. Synonymik und Lexikographie.

Über *Die methodische Behandlung der Synonyma* im Anschlufs an die Lektüre giebt Ellinger im 16. Bande der ZR. beachtenswerte Winke. Was er will, weifs er an der überall zu findenden Geschichte des Macbeth von Walter Scott anschaulich zu machen. Er formuliert Regeln, die den Schüler veranlassen sollen, bei der Lektüre oder der

Präparation auf eigene Hand Synonymstudien zu betreiben. — Eine kleine Ausgabe für höhere Unterrichtsanstalten von C. Kloeppers *Englischer Synonymik* erschien in dritter Auflage. Das deutsche Wort ist jedem Artikel vorangestellt, dann folgen die englischen Synonyma, denen eine möglichst prägnante deutsche Übersetzung an die Seite gestellt ist, 'so dafs das für die Engländer selbst einzig mögliche Mittel der beschreibenden Erklärung nur im Notfalle zur Anwendung kommt'. Etymologieen, Redensarten und Beispielsätze dienen ferner der Erläuterung. Der Begriff synonym wird vom Verf. einmal eigenartig aufgefafst: er stellt unter dem Stichwort Band tome volume tie bond string zusammen, die doch alle fünf keineswegs mit einander synonym sind, sondern zwei Gruppen von Synonymen (der und das Band) umfassen. Auch glaube ich nicht, dafs für den Engländer skin und film oder hour und lesson synonyme Worte sind; der Ausgang von einem deutschen Wort führt leicht in die Irre.

Als einer hervorragenden lexikographischen Leistung sei des umfangreichen *Universal English-German and German-English Dictionary* von Dr. Felix Flügel gedacht, das im Westermannschen Verlage als die 4. Auflage des alten Flügel, in Wahrheit aber als ein völlig neues, den Forderungen der Gegenwart entsprechendes Werk erschienen ist. Für die Hand des Schülers offenbar zu schwer, wird es dem Lehrer die wichtigsten Dienste leisten. Es ist überflüssig, auch an dieser Stelle der gewaltigen Arbeit ein Loblied zu singen, da dies in der gesamten periodischen Litteratur, in Fachzeitschriften insbesondere, seit dem Erscheinen des ersten Heftes unablässig geschehen ist. Als 'a standard work' rühmen es die Times, 'ohne Zweifel das beste zwischen der englischen und deutschen Sprache vermittelnde Wörterbuch' nennt es das Litteraturblatt 1892 (4) 118. Nicht geringeres Lob als das Flügelsche Werk erfährt allgemein eine ebenfalls weitschichtig angelegte Leistung auf demselben Gebiete, E. Muret, *Encyclopaedisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache*. Aufser der überaus sorgfältigen lexicographischen Arbeit des Verfassers und der grofsartigen typographischen Ausstattung erfreut hier ein gediegenes Beiwerk, wie eine Darstellung der Phonetik und eine Übersicht über englische Gewichte, Münzen und Mafse.

VIII.

Geschichte

E. Schmiele.

I. Allgemeiner Teil.

1. Die neuen amtlichen Lehrpläne.

In dem Berichtsjahre sind die erwarteten neuen Lehrpläne für das Königreich Preufsen, dann aber auch für die beiden süddeutschen Königreiche erschienen. Die erstgenannten unterscheiden sich von den anderen darin, dafs in der Geschichte „Lehrziel, Lehraufgaben und methodische Bemerkungen für die entsprechenden Stufen aller Arten von höheren Schulen gelten“. In Württemberg liegen bisher nur der *Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen* vom 16. Februar und der *für die Lateinschulen* vom 8. August vor. Diese beiden unterscheiden sich weder in der Stundenzahl noch in der Lehraufgabe von einander, nur dafs, was auf dem Gymnasium in der dritten Klasse vorgeschrieben ist, hier für die zweite Klasse gilt, was dort für die vierte, hier für die dritte u. s. w. zu erledigen ist; naturgemäfs fehlt bei den Lateinschulen der obere Kursus überhaupt. Der Lehrplan für die Anstalten realistischer Richtung steht noch aus. Für das Königreich Bayern ist die *Schulordnung für die humanistischen Gymnasien* am 23. Juli, die *für die Realgymnasien* am 3. September erschienen.

a. Preufsen.

Als „allgemeines Lehrziel“ bezeichnen die *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen* „Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte, insbesondere der deutschen und preufsischen Geschichte, im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen, und Entwicklung des geschichtlichen Sinnes“ (S. 39). In Bezug auf die Lehraufgaben haben sie die bisherige Dreiteilung beibehalten und weisen auch in der Stundenzahl nirgends Veränderungen auf. Die vorbereitende Stufe umfafst also Sexta und Quinta mit je einer Stunde wöchentlich. Im Lehrstoff aber zeigt sich darin eine Neuerung, dafs „die eigentlichen

Sagen des klassischen Altertums der altsprachlichen Lektüre und dem deutschen Unterricht zugewiesen sind", und dafs die Lehraufgabe der Sexta „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte sind, wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist", die der Quinta „Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer". Mit dem Ausgehen von der Geschichte der Heimat, des Vaterlandes sind die Wünsche erfüllt, die bereits im zweiten Jahrgange (B. 411 f.) ausgesprochen und im letzten Bande (VIII, 4) im Anschlufs an die Dezemberkonferenz von neuem betont wurden. Auch darin begegnen sich die „Lehrpläne" mit dem dort Ausgeführten, dafs „Begeisterung des Lehrers selbst, schlichte, aber lebenswarme Schilderung der vorgeführten Helden in freier Erzählung ohne Anschlufs an ein Buch hier fast alles thun", und dafs „es für den Erfolg dieses Unterrichts von Wichtigkeit ist, dafs das deutsche Lesebuch auf diesen Stufen im engsten Zusammenhange mit den biographischen Aufgaben steht" (S. 42). Naturgemäfs wird das deutsche, das lateinische Lesebuch in noch umfassenderem Mafse als bisher die Sagen des klassischen Altertums aufnehmen müssen. Die deutschen Sagen sind streng genommen in „den Lebensbildern aus der vaterländischen Geschichte" nicht enthalten und daher wohl dem Deutschen zuzuweisen (S. 13 heifst es auch: „Erzählungen aus der vaterländischen Sage und Geschichte"). Die Frage ist aber ohne grofse Bedeutung, da „Deutsch und Geschichtserzählungen" fortan in Einer Hand ruhen werden.

Eine sehr wesentliche Änderung zeigt der nun folgende untere Kursus: entsprechend der bei der Versetzung von Unter- nach Obersekunda eingeführten Abschlufsprüfung ist der Geschichtskursus vierjährig geworden. Quarta und Untertertia zeigen keine erheblichen Abweichungen — zu den für Quarta gebotenen Beschränkungen in der Stoffauswahl nötigte die knappe Zeit von jeher; die Bestimmung, dafs die Untertertia „bis zum Ausgang des Mittelalters" geführt werden soll, unterscheidet sich bei der Dehnbarkeit dieses Begriffes nicht sehr von der früheren Bestimmung —, die Obertertia aber hat jetzt als Lehraufgabe die folgende Zeit „bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen, insbesondere brandenburgisch-preufsische Geschichte", die Untersekunda „deutsche und preufsische Geschichte vom Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen bis zur Gegenwart". Das Pensum der zuletzt genannten Klasse wird in seinen einzelnen Teilen näher bestimmt und ihm dann noch zugewiesen: „Im Anschlufs an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888 unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes."

Unleugbar ist es ein grofser Gewinn, dafs den mit dem Einjährigenzeugnisse abgehenden Schülern — und das ist ein sehr starker Prozentsatz — nunmehr eine in sich abgeschlossene geschichtliche Bildung mitgegeben werden kann. Für den oberen Kursus ist allerdings die Folge,

dafs nur drei Jahre zur Verfügung stehen. Da nun bisher mit Recht darüber geklagt worden ist, dafs in den beiden letzten Jahren eine befriedigende Erledigung der Lehraufgabe — der gesamten Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit — überaus schwer, wenn nicht undurchführbar sei, so ist für die Prima keine Änderung eingetreten, vielmehr die alte Geschichte auf Einen Jahreskursus, den der Obersekunda, beschränkt worden. Die Lehraufgabe dieser Klasse lautet: „Hauptereignisse der griechischen Geschichte bis zum Tode Alexanders des Grofsen und der römischen Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Kaisertums nach Ursachen und Wirkungen. Besondere Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung.“ Hierbei fällt zunächst auf, dafs der Tod Alexanders des Grofsen als Grenze der griechischen Geschichte bezeichnet ist, während doch für Quarta schon „ein Ausblick auf die Diadochenreiche“ ausdrücklich verlangt wird, hier auf der oberen Stufe aber die Entwickelung der hellenistischen Staatenwelt in politischer und kultureller Hinsicht eine sehr wichtige Stelle einnimmt und gar nicht entbehrt werden kann. Zweitens unterscheidet sich die Begrenzung der Lehraufgaben der Quarta und der Obersekunda darin, dafs erstere mit Augustus abschliefsen, jene die Geschichte bis zum Untergange des weströmischen Kaisertums führen soll.

Das Pensum der Obersekunda ist ein ganz gewaltiges; dazu kommt, dafs die erste Durchnahme jener Zeit volle drei Jahre zurückliegt. Es scheint von vornherein klar zu sein, dafs eine befriedigende Lösung der Aufgabe durch die Unterweisung des Geschichtslehrers allein in den drei wöchentlichen Stunden nicht möglich ist, dafs, was bisher von diesem bei zweijährigem Kursus gefordert wurde, und was er auch zu leisten vermochte, nur durch engere Verbindung dieses Unterrichtszweiges mit den altklassischen Stunden erreicht werden kann. Augenscheinlich ist dies auch die Voraussetzung der Lehrpläne. In dem Abschnitt über Geschichte findet sich allerdings solch eine Angabe nicht, wohl aber unter Latein (S. 25). Hier heifst es: „Ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichtes überaus wichtiger Gesichtspunkt ist die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte. Dies gilt wie für das Deutsche und alle Fremdsprachen, so insbesondere auch für das Lateinische. Dadurch wird es ermöglicht, ohne Überladung des Geschichtsunterrichts, für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen.“ Einmal wird also die Lektüre solcher Klassiker empfohlen, die geschichtlich wichtige Zeiten oder hervorragende Persönlichkeiten schildern; dann aber könnte man noch ein Weiteres folgern: es wird in dem Sinne der Lehrpläne sein, wenn nicht blofs die Wahl der Schriftsteller an und für sich, sondern auch die Lektüre des Schriftstellers nunmehr im einzelnen mit Rücksicht auf den für die Geschichte entfallenden Gewinn gestaltet wird, wenn, anstatt dafs das ganze Werk oder das ganze Buch hintereinander gelesen wird, eine nach einem

bestimmten sachlichen Gesichtspunkte getroffene Auswahl Platz greift. Hier würden sich dann solche Vorarbeiten und Zusammenstellungen empfehlen, wie sie von Haupt für die erste Dekade des Livius gegeben und hier im vorigen Jahrgange (VIII, 20) gewürdigt worden sind. Beweis dafür, dafs die altsprachlichen Stunden eine erweiterte Aufgabe erhalten haben, ist auch die Bestimmung aus der *Ordnung der Reifeprüfungen*, dafs in der mündlichen Prüfung im Lateinischen und Griechischen „durch geeignete, an die Übersetzung anschliefsende Fragen den Schülern Gelegenheit gegeben werden soll, ihre Bekanntschaft mit Hauptpunkten .... der Mythologie und der Antiquitäten zu erweisen“ (S. 13). Jedenfalls wird es in der Obersekunda und nicht in dieser Klasse allein sehr auf ein einhelliges Zusammenwirken der den entsprechenden Unterricht erteilenden Kollegen mit dem Historiker ankommen; die Praxis wird es lehren, inwieweit die alte Geschichte nach diesen Festsetzungen den Schülern vertraut gemacht werden kann.

Fast nicht minder grofs ist das Pensum, welches dem Lehrer der Unterprima vorgeschrieben ist. Er hat „die weltgeschichtlichen Ereignisse vom Untergange des weströmischen Reiches“ — das auf die Urzustände der Germanen und deren Entwicklung Bezügliche wird unseres Erachtens nicht in der Obersekunda, sondern hier durchzunehmen sein — bis zum Ende des dreifsigjährigen Krieges, im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen darzustellen. Für die Oberprima endlich, deren Pensum „bis zur Gegenwart“ reicht, sind wieder dieselben zusammenfassenden Belehrungen vorgeschrieben, die schon bei der Untersekunda erwähnt wurden. Ihre Aufgabe ist insofern erleichtert, als die neuere Geschichte im unteren Kursus fortan in zwei Jahren, also umfassender gelehrt und sicherer als bisher eingeprägt werden wird, zudem für die Prüfung eine Beschränkung (s. u.) eintritt.

Es folgen dann noch „Methodische Bemerkungen“, aus denen schon oben für den vorbereitenden Kursus einige Sätze herausgehoben wurden. Sie betreffen weiter den Unterschied zwischen dem Unterrichtsbetrieb, den Zielen des oberen und denen des unteren Kursus, die Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart. Es wird allgemeine Zustimmung finden, dafs bei den letzteren „jede Tendenz vermieden, vielmehr den sozialen Forderungen der Jetztzeit gegenüber auf die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere in objektiver Darstellung hingewiesen, der stetige Fortschritt zum Besseren und die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen aufgezeigt werden soll“. Zur Unterstützung und Belebung des Unterrichts wird die Benutzung von Anschauungsmitteln empfohlen; hoffentlich werden für deren Anschaffung die erforderlichen Geldmittel zur Verfügung gestellt. Sodann werden — vorzugsweise für die Wiederholungen in den oberen Klassen — vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassungen geschichtlicher Thatsachen

empfohlen, und es wird auf die bezügliche Litteratur verwiesen, die ja auch hier in den verschiedenen Jahrgängen gewürdigt worden ist. Eine Neuerung ist, dafs in sämtlichen Klassen von Quarta an in der Klasse anzufertigende kürzere Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte, wie in den Fremdsprachen, der Erdkunde, den Naturwissenschaften, so auch in der Geschichte verlangt werden (S. 66). Auf der anderen Seite wird aber auch die Notwendigkeit, die Schüler in dem Geschichtsunterricht im mündlichen freien Vortrage besonders zu üben, hervorgehoben, ebenso, dafs im Grunde gerade in diesem Fache — wie in den ihrer Art und Wirkung nach verwandten des Deutschen und der Religion — alles auf die Lehrerpersönlichkeit ankommt, und dafs diese nur im freien Vortrage zur vollen Geltung gelangt.

Die *Ordnung der Reifeprüfungen* zeigt in dem Mafsstabe für die Erteilung des Zeugnisses keine Abweichung von dem Bisherigen (S. 4), wohl aber in der Gestaltung der Prüfung. Gemäfs § 1, der den Zweck der Reifeprüfung dahin bestimmt, dafs ermittelt werden soll, ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet, hat „die geschichtliche Prüfung die Geschichte Deutschlands und des preufsischen Staates, soweit sie in der Prima eingehender behandelt worden ist, zum Gegenstande (S. 13). Dabei ist mehr auf den Erweis des inneren Verständnisses und der geistigen Aneignung als auf rein gedächtnismäfsiges Wissen äufserer Daten Gewicht zu legen“ (S. 53). Wie in allen anderen Fächern, erfolgt auch in der Geschichte Befreiung von der (mündlichen) Prüfung, wenn des Schülers Leistungen im Schlufsurteil als vollgenügend anerkannt worden sind.

Ähnlich ist es bei der „Abschlufsprüfung“ am Ende des sechsten Jahrganges, bezw. bei der Reifeprüfung an Realschulen (höheren Bürgerschulen). Auch hier erstreckt sich die Prüfung im wesentlichen auf die Lehraufgabe der obersten Klassen (S. 36, 44); verlangt wird, dafs „der Schüler die epochemachenden Ereignisse aus der deutschen und preufsischen Geschichte kennen und über Zeit und Ort der Begebenheiten sicher unterrichtet sein mufs“; die Befreiung von der Prüfung erfolgt nach demselben Grundsatz.

Alles in allem kann der Lehrplan und die Prüfungsordnung in der Geschichte mit Freude und Dank von allen Beteiligten begrüfst werden.

b. Bayern.

Die neuen bayerischen Schulordnungen zeigen weder in der Stundenzahl noch in der Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen irgendwelche erhebliche Abweichung von dem bisher bestehenden, im vorigen Jahrgange (VIII, 9) mitgeteilten Unterrichtsplan. Gymnasien wie Realgymnasien enthalten also zwei Kurse, von denen der untere in drei Klassen je zwei wöchentliche Stunden umfafst, der obere in der sechsten Klasse auch zwei, in der siebenten auf den humanistischen Gymnasien zwei, den Realgymnasien drei, in der achten und neunten gleichmäfsig je

drei wöchentliche Stunden aufweist. Humanistische und Realgymnasien unterscheiden sich also nur in Einem Punkte, dem Stundenmafse der siebenten Klasse, und dies hat wiederum zur Folge, dafs die siebente, bezw. achte Klasse auf den erstgenannten Anstalten mit dem Erlöschen des staufischen Hauses, bezw. dem westfälischen Frieden, auf den Realgymnasien mit dem Ende des Mittelalters, bezw. dem Beginn der französischen Revolution schliefst. Die bayerischen Kurse gleichen in der Dauer der drei, bezw. vier Jahre dem bisherigen preufsischen Lehrplan, weichen aber darin von ihm ab, dafs der alten Geschichte bis Augustus im oberen Kursus nur Ein Jahr — das der sechsten Klasse in zwei wöchentlichen Stunden — gewidmet ist, stimmen in dieser Beziehung also mit der neuen preufsischen Ordnung überein, entbehren aber des Vorzuges, dafs die mit dem Einjährigen-Zeugnisse abgehenden Schüler eine in sich abgeschlossene historische Bildung erhalten.

Im einzelnen darf noch folgendes hervorgehoben werden. Erfreulich ist die Bestimmung, dafs eine Scheidung des Unterrichtes nach der Konfession der Schüler nicht stattfindet, wenn sich dies naturgemäfs auch nur auf den Unterricht innerhalb des einzelnen Gymnasiums bezieht. Für den unteren Kursus „ist vorzugsweise das biographische Moment zu berücksichtigen, zugleich aber auch die Einprägung eines festen Grundstockes historischer Daten und ein in grofsen Zügen gehaltener Überblick über die griechische, die römische, die deutsche und die bayerische Geschichte zu erzielen". Der obere Kursus erweitert das Mafs der Anforderungen und weist den Zusammenhang der Thatsachen auf. Besonders eingehend ist die Geschichte Deutschlands und im engsten Anschlusse an sie die Geschichte Bayerns und seines Regentenhauses zu behandeln, die Geschichte anderer Staaten ist in den vier oberen Klassen, soweit in ihr der Schwerpunkt einzelner Zeiträume liegt, eingehend, im übrigen in übersichtlicher Darstellung zu berücksichtigen.

Auch hier wird besonders der Vortrag des Lehrers betont, von dem Unterricht verlangt, dafs er dem Verständnis der Schüler angemessen, anschaulich und das sittliche Gefühl anregend sei. Empfohlen wird die Mitteilung anziehender Stellen aus mustergültigen Geschichtsschreibern im Unterricht, vorgeschrieben die Beschaffung passender historischer Lektüre für die Schülerbibliotheken. Letzteres ein sehr wichtiger Punkt! Auf der oberen Stufe wird auch hier „die Weckung und Entwickelung der Fähigkeit vorgeschrieben, den zum geistigen Besitz des Schülers gewordenen Stoff nach gegebenen Gesichtspunkten in eigener Ordnung und Fassung darzustellen".

c. Württemberg.

Die württembergischen Gymnasien und Lyceen haben den Vorzug, in der vierjährigen Dauer des unteren Kursus und in dessen Abschlufs mit der Gegenwart der preufsischen Ordnung vorangegangen zu sein (s. Jg. V. VIII, 9). Auch ist ihr Unterrichtsplan insofern symmetrischer

gestaltet, als der untere Kursus vier Klassen (III—VI), der obere dieselbe Anzahl (VII—X) umfafst. Der untere unterscheidet sich aber von dem preufsischen darin, dafs er zwei Klassen (III und IV) für die alte Geschichte bestimmt, und zwar in der Weise, dafs in der erstgenannten die Geschichte der morgenländischen Völker, griechische Sagen- und Staatengeschichte bis zum Jahre 500, römische Königsgeschichte, in der vierten griechische Geschichte von 500 bis zum Tode Alexanders des Grofsen und römische Geschichte vom Beginn der Republik bis zur Schlacht bei Actium gelehrt werden soll. Ja, das Verhältnis wird für die Geschichte der christlichen Zeit noch ungünstiger dadurch, dafs der dritten und vierten Klasse je zwei Stunden wöchentlich, der fünften und sechsten aber nur je $1^1/_2$ Stunden zugewiesen werden, zudem der fünften noch die römische Kaisergeschichte als Aufgabe gestellt ist. Günstiger gestaltet sich das Verhältnis von alter und neuer Geschichte im oberen Kursus. Die siebente Klasse führt — die Stundenzahl ist hier überall gleichmäfsig (2) — die alte Geschichte bis 44 v. Chr., die folgende hat als Lehraufgabe römische Geschichte (so!) und Geschichte des Mittelalters bis 1492, bezw. 1517; die neunte Klasse reicht bis 1700 und die zehnte bis zu den Jahren 1870/1871, „deren grofse Ereignisse in seinem Vortrage zu erreichen und den Schülern verständlich und eindringlich zu machen jeder Lehrer der Geschichte sich bestreben wird“. Zu unseren süddeutschen Kollegen darf wohl das Zutrauen gehegt werden, dafs sie den Ausbau des Deutschen Reiches und die grofsen Errungenschaften des gemeinsamen Zusammenlebens seit 1871, deren wir und unsere Schüler sich erfreuen, letzteren als zu „den grofsen Ereignissen der Jahre 1870/71“ gehörig zum Bewufstsein und Verständnis bringen werden.

Für den Geschichtsunterricht bleiben im übrigen die besonderen Bestimmungen aus den Erlassen vom 4. September (No. 4585) und vom 30. Oktober 1890 (No. 6299) mafsgebend.

2. Schriften umfassender Art über Lehrstoff und Lehrverfahren.

a. Für alle höheren Schulen.

Einerseits im Gegensatz zu der in der Instruktion für den Unterricht des Kronprinzen ausgesprochenen Ansicht König Friedrich Wilhelms I, dafs sein Sohn von den Griechen und Römern gar nichts zu wissen brauche, denn die taugten gar nichts, andererseits in Übereinstimmung mit dem Willen unseres Kaisers und Königs, dafs die neueste, insbesondere die vaterländische Geschichte entschieden betont und gepflegt werde, damit die heranwachsende Jugend einen Einblick in das Wesen des geschichtlichen Staates erhalte und sich von unreifen Theorieen abwende, spricht sich R. Mahrenholtz in *Wandlungen der Geschichtsauffassung und des Geschichtsunterrichtes besonders in Deutschland* für „ein Mafshalten in der Beschränkung des altklassischen Sprachunterrichtes aus, wenn nicht unsere Jugenderziehung und Volksbildung empfindlich geschädigt

werden soll", aber auch für die „Umgestaltung des Geschichtsunterrichtes und die Begrenzung des übermäfsigen Raumes, den die griechische und römische Geschichte zum Nachteil der neueren und vaterländischen noch heute im Lehrplane des Gymnasiums einnimmt. Denn weder der äufsere Umfang jener sechs bis sieben Jahrhunderte beglaubigter Geschichtsüberlieferung noch die innere Bedeutung, die diese Zeiten für die heutige Kulturentwickelung haben, noch die Zahl sicherer und zweifelloser Nachrichten, welche die alten Historiker uns geben, rechtfertigen eine solche Bevorzugung."

In dem ersten Abschnitt des Heftes zeichnet er in kurzen Zügen die Auffassung, die seit den Zeiten der Aufklärung die führenden Männer von dem Werte und dem Nutzen der Geschichte des Altertums und dem der neueren Zeit gehabt haben: Voltaire, d'Alembert, die Jesuiten, dann Jean Jacques Rousseau mit seiner ebenso einflufsreichen wie verderblichen Auffassung des Altertums, die Zeiten der Revolution mit ihrer völligen Verkennung der Grundunterschiede antiker und moderner Staatsverhältnisse, dann die Zeit nach den Freiheitskriegen, in der man die alte Geschichte und die alten Sprachen als ein neutrales Gebiet schätzte, auf dem die Jugend für Bürgersinn und Bürgerfreiheit sich begeistern könne, ohne den Machthabern Gefahr zu bringen, das Vorherrschen der alten Geschichte, der beiden alten Sprachen auf den Gymnasien ziehen nacheinander an dem Leser vorüber. In Deutschland hinderten die Pflege der neueren deutschen Geschichte besonders der Partikularismus, der Hafs der Kleinen gegen Preufsen, aber auch gegen alle anderen Bundesglieder — ergötzlich sind die drei grofsen Männer des achtzehnten Jahrhunderts, die Mahrenholtz als solche in dem Gymnasialunterrichte gelernt hat: Friedrich der Grofse, Napoleon und Franz von Dessau — und die Beherrschung der Geschichtsauffassung durch den Konfessionalismus.

Im zweiten Abschnitt verfolgt er die Entfaltung der deutschen Geschichtsschreibung, in der sich nunmehr demokratische, freireligiöse, nationale Gesichtspunkte geltend machten, den Einflufs Englands und Frankreichs: Schlosser, Gervinus, Ranke, die alle drei trotz gröfster Verschiedenheit noch den universalen Standpunkt gemein haben, dann die aus des letzteren Schule hervorgehenden bedeutenden Männer, die nunmehr deutsche Geschichte vom nationalen Standpunkte aus schrieben und auf Preufsens Beruf hinwiesen, vorzüglich Sybel, schliefslich Treitschke. Neben ihnen Droysen. Aber alle diese Werke entbehrten der Volkstümlichkeit. Für die Schule ward von entscheidender Bedeutung Herbart und seine Nachfolger, die die vaterländische Geschichte vor die fremde stellten, das Kulturhistorische betonten, in den ethischen Momenten den höchsten Zweck des Geschichtsunterrichtes erblickten und vom Nahen zum Fernen fortschreitend den blofs receptiven Charakter des Geschichtsunterrichts zu beseitigen strebten. Besonders ausführlich geht er auf Zillig ein (Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule) und bekämpft ihn wegen der Überschätzung der Sagen und wegen des

fast ausschliefslichen Betonens des sittlichen Prinzipes, wodurch der Lernende nicht nur ein einseitiges, sondern sogar ein schiefes Bild erhält. Neben dem pädagogischen Herbartianismus macht sich in der Reform des Geschichtsunterrichtes auch ein demokratisches Prinzip geltend, das die Kulturgeschichte an die Stelle der einseitig politischen, die Schilderung der Volksthätigkeit an die Stelle der Haupt- und Staatsaktionen der Weltbühne setzen will. Als einen Hauptführer nennt er Biedermann, wenn dieser auch persönlich nicht demokratische Anschauungen hegt; dieser aber schliefst sich seinerseits wieder einer längeren Entwickelungsreihe an, die auf Voltaire zurückgeht. Mahrenholtz spricht sich gegen eine einseitig kulturhistorische Darstellung aus und hält gegenüber Biedermann an der biographischen Methode für den Anfangsunterricht fest, und zwar will er auf der Anfangsstufe rückwärts schreitend Kaiser Wilhelm, Friedrich den Grofsen, den Grofsen Kurfürsten, Luther darstellen — für die weiter zurückliegenden Zeiten aber verwirft er diese regressive Methode. Im Anschlufs an Biedermann zeichnet er dann selbst einen Lehrplan für die Gymnasien, in dem deutsche Geschichte die centrale Stellung einnimmt, die Grundelemente der Volkswirtschaftslehre, der Rechts- und Verfassungsentwickelung der unmittelbaren Gegenwart zu ihrem Rechte kommen sollen, der aber „den Gymnasialzögling, nachdem er sich in seine Klassiker jahrelang hineingearbeitet und zum Studium der philologisch-geschichtlichen Disciplinen in den meisten Fällen entschieden hat, vor dem Eintritt in die Hochschule — also in der Prima — mit den politischen und kulturhistorischen Beziehungen der antiken Welt genauer vertraut macht“ und ihn also doch wohl hiermit als mit dem letzten Eindrucke entläfst. Der Grund für diese nach dem übrigen auffällige Einrichtung ist für ihn die Rücksicht auf den reicheren Gewinn, den der Primaner aus der altsprachlichen Lektüre für die Geschichtsstunde mitbringt; denn die gröfsere Reife an sich kommt einer tieferen Erfassung der heimischen Geschichte ebenso zu gute, wie der des Altertums. Keineswegs aber ist er mit O. Jägers Forderung einverstanden, der Gymnasialabiturient solle mit den wichtigsten Thatsachen der griechisch-römischen Geschichte „gut“, mit denen der vaterländischen „ausreichend“ bekannt sein.

Wenn auch aus dem Unterrichtsbetriebe der deutschen Schulen Österreich-Ungarns hervorgegangen und vorzüglich die Volks- und Bürgerschulen der Monarchie ins Auge fassend, verdient *Die Methodik des Unterrichts in der Geschichte* von E. Hannak doch auch an dieser Stelle Erwähnung, da einmal die darin ausgesprochenen Grundsätze derart sind, dafs sie nicht minder für die Schulen höherer Ordnung in und aufserhalb jenes Staates Anwendung finden können, und andererseits die vom preufsischen Unterrichtsministerium am 30. August 1889 bezüglich des Geschichtsunterrichtes erlassenen Verfügungen herangezogen und berücksichtigt worden sind. Absicht des Verfassers, der jetzt Direktor des Lehrer-Pädagogiums in Wien ist, war es, „nicht allein für die

Zwecke der Lehrerbildungsanstalten ein geeignetes Lehrbuch der Geschichtsmethodik zu schaffen, sondern jedem, der sich mit dem Unterrichte in der Geschichte beschäftigt, ein Büchlein an die Hand zu geben, in welchem er sowohl die pädagogisch-didaktischen Grundsätze als auch die wichtigsten Lehr- und Hilfsmittel zusammengestellt findet“. Für diese Aufgabe erscheint Hannak um so mehr geeignet, als er vor der Übernahme seines jetzigen Amtes Docent an der Universität Wien und längere Zeit Professor an einem dortigen Gymnasium gewesen und noch jetzt durch seine alle Stufen des Geschichtsunterrichtes umfassenden, wiederholt aufgelegten Lehrbücher (s. u.) mit dem Betriebe auch dieser Art von Lehranstalten engverbunden geblieben ist. Wenn er in der Vorrede hervorhebt, dafs er sich von jeder einseitigen Schultheorie fern zu halten und allen berechtigten Bestrebungen gerecht zu werden versucht hat, so findet der Leser dies überall in dem Werkchen bestätigt. Es umfafst 90 Seiten und zerfällt nach einer kurzen Einleitung, in welcher die gesetzlichen Bestimmungen für den Geschichtsunterricht in Volks- und Bürgerschulen zusammengestellt werden, in drei Hauptteile, von denen der erste die Zweck-, der zweite die Stoff-, der dritte die Methodenlehre enthält. Es folgt — mehr als Anhang — ein kürzerer Abschnitt, der dem Geschichtslehrer Winke giebt, wie er selbst an seiner Stelle, in seinem kleinen Kreise, der Geschichtswissenschaft durch Erhaltung von Denkmälern, Mitteilung von Aufzeichnungen, die sich im Privatbesitz befinden, mündlicher Überlieferung u. s. w. förderlich sein kann. Die Zwecklehre betrachtet den Geschichtsunterricht nach seiner Bedeutung für die Bildung des Verstandes, des Gemütes und Willens (S. 4—15), die Stofflehre stellt fest, welche Gesichtspunkte bei der Auswahl ins Auge zu fassen sind: einmal die innere (objektive), dann die äufsere (subjektive) Wichtigkeit, der Bildungsstandpunkt und die Fassungskraft der Kinder (S. 15—35). Die Methodenlehre (S. 35—84) zeigt im ersten Abschnitt — Anordnung des Lehrstoffes — die verschiedenen Arten des Lehrganges, dann im zweiten das Lehrverfahren in Vorbereitung (des Schülers auf die Aufgabe), Darbietung, Einprägung, Verarbeitung; Abschnitte, die ihrerseits weiter gegliedert sind. Die Darstellung ist sehr übersichtlich, klar und verständlich, ein reiches Material wird (in kleinerem Druck) für die Anwendung der Lehren auf die österreichisch-ungarische Geschichte beigegeben, die Litteratur — auch aus dem Deutschen Reiche — weit über die Bedürfnisse der Seminare hinaus in umfassendster Weise zusammengebracht. Störend sind die winzigen Typen, in denen dieser Litteraturnachweis erscheint. Von Einzelheiten möge hier hervorgehoben werden, dafs Hannak den biographischen Lehrgang nur in vorsichtiger Beschränkung anwenden will, sich gegen die konzentrische Methode erklärt und der dreifachen Stufenfolge des Unterrichtes, die Ziller und seine Anhänger aufstellen, für den Unterricht nur geringen Wert beimifst. Von gedruckten Zeittafeln hält er nicht viel und stellt als Thatsache fest, dafs in Österreich-Ungarn „keinerlei Geschichtstabellen eine behördliche Approbation erhalten haben“,

weil bei deren Gebrauch die selbstschaffende Thätigkeit der Schüler fehl und diese nicht dem jeweiligen Unterrichtsstoffe angepafst sein können Sollte gerade dieses beides bei einem zweckmäfsigen Gebrauche sorgfälti gearbeiteter Geschichtstafeln oder Leitfäden in tabellarischer Form nich in viel höherem Grade der Fall sein als bei einem in zusammenhängende Erzählung abgefafsten Lehrbuche oder Leitfaden?

Den *Unterricht in der Landesgeschichte in seinem Verhältniss zum Unterricht in der deutschen Geschichte* behandelt O. Steinel un zwar mit besonderer Bezugnahme auf die bayerischen Mittelschulen un die bayerische Landesgeschichte. Er geht von der Vorschrift aus, daf „auf eine sichere Kenntnis der bayerischen Geschichte besonderes Gewich gelegt werden mufs“, und von der Erfahrung, dafs der Unterricht in de Landesgeschichte bisher nicht den Nutzen gestiftet hat, den er bringe kann. Die Gründe für diese Erscheinung findet er erstens in den in Königreiche gebrauchten Leitfäden, die einmal mit Stoff überladen sin — ein Urteil, dem Ber. in Erinnerung an die Bücher von Sattle (IV. Jahrgang, S. 41 f.) nur zustimmen kann —, dann aber mehr für de Gebrauch in preufsischen Anstalten als in bayerischen berechnet sind Die Fäden, die Brandenburg-Preufsen mit der allgemeinen deutschen Ge schichte verbinden, die Momente, die Preufsens schliefsliche Stellung vor bereiten und begründen, sind in diesen Büchern überall hervorgehoben der bayerische Schüler aber mufs diese Arbeit für seine heimatliche Ge schichte selbst leisten. Fast in allen Perioden lassen sich bedeutsam Beziehungen der Lande, die heute Bayern bilden, zur gesamtdeutsche Geschichte aufweisen, und es wäre nun die Aufgabe, in den Lehrbücher diese mit der deutschen Geschichte zu verweben. Dann aber erblick Steinel einen zweiten Grund für die unbefriedigenden Leistungen de Unterrichtes in der Landesgeschichte in der Art der Prüfungen, die in folge der unberechenbaren Urteile nichtfachmännischer Prüfungskommissar den Lehrer zwingen, gegen seine bessere Überzeugung den Schülern alle gleichmäfsig fest und sicher einzuprägen, die ihn geradezu hartherzi gegen die Klasse machen. „Der Unterricht in der Landesgeschichte abe verfehlt vollständig seinen Zweck und wirkt schädlich statt nützlich, wen er nicht gleichzeitig mit dem Verständnis für die Landesgeschichte auc die Liebe zu demselben entwickelt.“ Gewifs sehr richtig. Das Schriftche ist mit grofser Lebhaftigkeit und Wärme geschrieben und bezeugt, daf es dem Verfasser Herzenssache ist, das bayerische Vaterland in seinen Werden und Sein der heranwachsenden Generation vertraut und wert z machen. Dabei ist er Partikularist im guten Sinne, erfüllt von Lieb zum Deutschen Reiche. Die bayerische Geschichte ist ihm eine konzen trische Erweiterung der Heimatsgeschichte und wird ihrerseits ebenso um spannt von der Deutschlands. Das Büchlein enthält eine Fülle von an regenden Bemerkungen, nicht blofs über die bayerische Geschichte. Ga nicht übel ist, wenn Steinel von dem Historiker einer jeden Anstalt ver langt, dafs er für einen der alljährlich zu liefernden Schulberichte ein

Geschichte der Stadt und ihres Bezirkes mit dem Hinweis auf die vorhandenen Überreste zusammenstelle, die dann in einer stärkeren Auflage abgezogen und so leicht an alle Schüler für ein Billiges gegeben werden könne. Sachgemäfs ist es, dafs er besonders eingehend das Bayern des neunzehnten Jahrhunderts besprochen wissen will, da erst in diesem der Staat in seinem heutigen Umfange entstanden ist und gerade in unserem Jahrhundert Bayern in Verfassung, Verwaltung, Kunst, Wissenschaft, Gewerbe in Bezug auf Fürsten und Volk Tüchtiges aufzuweisen hat, Tüchtiges, das in ganz Deutschland und nicht zum wenigsten in Preufsen Anerkennung gefunden hat. Wenn Steinel aber meint, dafs seine Auseinandersetzungen auch für die Landesgeschichte der übrigen Staaten des Deutschen Reiches passen, so walten da doch sehr starke Unterschiede ob. Anders ist das Eingreifen, die Bedeutung Bayerns und seiner Fürsten, anders z. B. die Geschicke der beiden Schwarzburg oder Lippe.

Dasselbe Thema vermutet man zunächst bei der Frage: *Wie wird im Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen der vaterländischen Geschichte die ihr gebührende Stellung gesichert?* Diese Frage ist auf der neunten Direktorenversammlung der Provinz Posen zur Verhandlung gekommen, aber von dem Berichterstatter Martin und dem Verfasser des Gegenberichtes, dem Direktor des Fraustädter Realgymnasiums Friebe, ist in Übereinstimmung mit der überwiegenden Mehrheit der Referate vaterländische Geschichte als „die Geschichte der Germanen von ihrem ersten Auftreten an und die Geschichte des deutschen Volkes von dem Vertrage von Verdun an bis zur Gegenwart, einschliefslich der brandenburgisch-preufsischen Geschichte“, bestimmt worden. Die Thesen des Berichterstatters fanden auch für das Realgymnasium die Zustimmung des Korreferenten und wurden dann von der Versammlung fast sämtlich angenommen. Es wird genügen, sie in den Hauptpunkten wiederzugeben, zumal sie sich noch auf die Lehrpläne von 1882 beziehen. Die erste These erkennt an, dafs durch die Bestimmungen der Lehrpläne von 1882 der vaterländischen Geschichte im Geschichtsunterrichte der höheren Lehranstalten die ihr gebührende Stellung im ganzen gesichert wird. Dafs sie diese nun auch im einzelnen erhalte, müfsten folgende Forderungen erfüllt werden. Nur solche Lehrer dürften diesen Unterricht erteilen, von denen mit Gewifsheit angenommen werden kann, dafs sie imstande sind, die Jugend mit aufrichtiger Liebe und Treue zum preufsischen Herrscherhause und dem deutschen Vaterlande zu erfüllen. In den unteren und mittleren Klassen solle der Unterricht in der vaterländischen Geschichte durch entsprechende Erzählungen des deutschen Lesebuches unterstützt, in der Prima könnten für einige Höhepunkte geeignete Quellenstücke vorgelesen und verwertet werden. Auch wird empfohlen, ein Werk mit derartigen Quellenstücken — doch jedenfalls in mehreren Exemplaren — in die Schülerbibliothek der Prima aufzunehmen. Die folgenden drei Forderungen sind bereits durch die neuen Lehrpläne erfüllt worden und können daher übergangen werden. Endlich wird verlangt, dafs auf der Unterstufe (VI und V) die biographi-

schen Erzählungen zum gröfsten Teil der vaterländischen Geschichte entnommen werden. Den Beschlufs bildet der fromme Wunsch, dafs die Unterrichtsstunden für Geschichte und Geographie in den beiden Primen auf wöchentlich vier erhöht werden möchten. Die damals nicht angenommene Forderung Martins, dafs die Lehrbücher und Leitfäden der alten Geschichte einer gründlichen Sichtung unterworfen werden möchten, da sie „voller Bemerkungen und Erzählungen sind, die für einen Philologen allerdings Wert haben, die aber zur wissenschaftlichen Durchbildung der Schüler wenig beitragen“, wird jetzt auf Grund der neuen Lehrpläne erfüllt werden müssen.

Mit der *Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen der Oberstufe an den humanistischen Gymnasien* beschäftigt sich R. Tieffenbach. Er geht von der Thatsache aus, dafs die vaterländische Geschichte im oberen Kursus keinen entsprechenden Raum gehabt hat. Indem er an der vierjährigen Dauer des oberen Kursus festhält, macht er folgende Vorschläge. Er will in Untersekunda bis 133 v. Chr. kommen, wo ihm ein passender Abschlufs insofern zu sein scheint, als damals das Imperium orbis terrarum bereits durch Rom begründet ist. Die Untersekunda hätte demnach das Thema zu erledigen: „Wie ist es im Altertum gelungen, eine den orbis terrarum Romanus umfassende Weltherrschaft aufzurichten und dauernd zu begründen?“ Hierbei weist er dem altsprachlichen Unterricht eine starke Mitwirkung zur Erreichung des Zieles zu. In diesen Stunden ist gleichfalls das historische Lehrbuch zu benutzen, das so eingerichtet sein soll, dafs es die sog. altklassischen Realien enthält und Bücher wie das von Wohlrab entbehrlich macht. Für die nächste Klasse bestimmt er die Zeit von den Gracchen bis 1400 n. Chr., Jahrhunderte, die von der cäsaristischen Idee beherrscht sind. Für die Unterprima bleibt dann 1400 bis 1786. Das fünfzehnte Jahrhundert wird dieser Klasse zugewiesen, weil es mit seinen Konzilien, den Reformatoren vor der Reformation, den Hussitenkriegen, der fortschreitenden Entartung der Kirche, mit der Bildung der grofsen politischen Mächte, die in der Reformationszeit wirksam sind, die unmittelbarste Einleitung zur Reformation bildet, deren Zeitalter (1400—1648) dann die Aufgabe des ersten Semesters ist, während dem zweiten 1648 bis 1786 verbleibt. Die Oberprima hätte dann die Geschichte im ersten Semester bis 1815, im zweiten bis 1888 zu führen.

A. Baldamus empfiehlt die königlich sächsische Lehrordnung, die er für sehr zweckmäfsig hält, zur Annahme für die preufsischen Anstalten. Da bereits im vorigen Jahrgange (VIII, 10) der Lehrplan auf den sächsischen Gymnasien mitgeteilt ist, so genügt es hier hervorzuheben, dafs Sachsen einen unteren dreijährigen Kursus (VI—IV) und einen oberen sechsjährigen (III—I) besitzt. Baldamus selbst erscheint aber der untere Kursus mit Quarta für die neuere Geschichte nicht ausreichend, und er verlangt Untertertia für diese hinzu. Der obere Kursus würde dann fünfjährig werden und in Obertertia mit griechischer Geschichte beginnen,

was auch deshalb zweckmäfsiger ist, weil der Unterricht im Griechischen jetzt erst in Untertertia beginnt. Es bleibt aber immer der bereits im vorigen Jahrgange hervorgehobene Mangel bestehen, dafs der mit dem Einjährigen-Zeugnisse die Anstalt verlassende Schüler mit dem zweiten Kursus in griechisch-römischer Geschichte abschliefst.

C. Conradt hält „historische Aufsätze für das rechte Mittel, dem Gedächtniswerk in der Geschichte entgegenzuwirken und die Schüler durch eigene, nachdenkende Behandlung einem freien, selbständig interessierten Verhältnisse zu dem Stoffe zuzuführen", und für viel zweckmäfsiger als geschichtliche Extemporalien. Er erinnert an das Beispiel von Ludwig Giesebrecht, der eine Reihe von geschichtlichen Themen bearbeiten zu lassen pflegte, Arbeiten, auf die seine Schüler noch heute in dankbarer Erinnerung zurückblicken. Er verlangt 2 häusliche und 2 Klassenaufsätze in jedem Jahre, von denen der letzte zugleich die mündliche Prüfung beim Jahresabschlufs ersetzen soll. Ebenso wünscht Conradt für die Reifeprüfung an Stelle der mündlichen Prüfung einen geschichtlichen oder geschichtlich-geographischen Aufsatz, zu dem 3 Themata einzureichen wären. Da er nun auch für den Religionsunterricht 4 Aufsätze im Jahre vorschlägt, dem deutschen Unterrichte deren 6 belassen will, so würde der Primaner vierzehn Aufsätze im Jahre zu liefern, also für jede Arbeit nicht einmal drei Wochen Zeit haben. Sicherlich sind historische Aufsätze, so ausgewählt, dafs der Schüler in der That eigene Arbeit leisten mufs, nicht etwa blofs ein Excerpt aus einem gröfseren Werke liefert, Aufsätze, die gerade die grofsen Zusammenhänge der Dinge ins Licht zu stellen zwingen, sehr bildend und fruchtbar; es würde aber genügen, abgesehen von dem letzten Versetzungsaufsatze, wenn der Lehrer des Deutschen, der zweckmäfsig mit dem der Geschichte identisch ist, unter den Aufsätzen des Jahres zwei oder drei derartige Aufgaben stellt.

b. Für lateinlose höhere Schulen.

Fr. Junge bespricht (s. Jg. V, VIII 21) den Geschichtsunterricht auf der Realschule und der Oberrealschule in Bezug auf die Lehrpläne von 1882. Für erstere verlangt er, dafs der Unterrichtsplan der höheren Bürgerschule auf die entsprechenden Klassen übertragen werde, dafs das Pensum der Obersekunda, die in diesem Unterrichtsgegenstande stets von der Untersekunda getrennt werden müsse, in der Wiederholung der Gesamtgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Handelswege und Verfassungsentwickelungen bestehe. Bei der Oberrealschule geht er von der Erfahrung aus, dafs die weit überwiegende Mehrzahl der Schüler am Schlufs des sechsten Jahres mit dem Einjährigen-Zeugnis die Anstalt verläfst, und verlangt daher auch hier in den entsprechenden Klassen den Unterrichtsplan der höheren Bürgerschulen. Die drei obersten Klassen arbeiten dann — abweichend von den Lehrplänen, die den Beginn des oberen Kursus in Untersekunda ansetzen — noch einmal die Geschichte durch und zwar so, dafs Obersekunda im ersten Halbjahr die alte Ge-

schichte erledigt, im zweiten bis zum Untergange der Staufer gelangt, dafs für die Primen dann die Zeit vom Interregnum bis auf unsere Ta bleibt. Für diesen Unterricht müssen aber sowohl die Sekunda wie (Prima geteilt sein.

Einen ausgeführten Lehrplan giebt das Programm der Wiesbaden Realschule vom Jahre 1890. Er bestimmt die Zahl der Lehrstund(die Lehrbücher, das Lehrziel, die Verteilung des Lehrstoffes mit genau Angabe der Klassenpensen — auch hier ist der Lehrplan der höher Bürgerschule zu Grunde gelegt — und die Behandlung des Stoffes. letzterem Abschnitte finden sich recht verständige Bemerkungen, so (Mahnung, mit Übersichten, Zusammenfassungen grofser Zeiträume nic etwa zu beginnen, wie dies in den Leitfäden und Lehrbüchern durchw geschieht, sondern, nachdem der Schüler mit den Ereignissen des Ze raumes bekannt geworden ist, rückblickend damit zu schliefsen. Es fol dann der Kanon der zu lernenden Jahreszahlen, nach Völkern geordn während das Programm der städtischen Realschule zu Bockenhei die Pensa nach den einzelnen Klassen sondert.

K. von Hörsten bespricht in seinem Aufsatze *Zum Lehrplan d höheren Bürgerschule* auch den Geschichtsunterricht. Von dem, w jener selbst bietet, hat er eine sehr geringe Meinung. „Der Geschich unterricht liefert irgendwie erhebliche Ergebnisse nicht, falls er nicht d in dem übrigen Unterricht zugeführte Wissen verwertet. Wird er nic durch das unterstützt, was ihm in den übrigen Fächern zuwächst, so i er überhaupt vergeblich, er kommt dann nicht über die Einprägu einer Reihe von Zahlen, Namen und Thatsachen hinaus, die, zusamme hangslos und ohne Verständnis angeeignet, ohne Wirkung auf den Schül bleiben.“ Es ist nur merkwürdig, dafs Hörsten ein paar Seiten weit „Erweckung der Begeisterung für alles Hohe und Edle, sowie Erzeugu des Verständnisses für geschichtliches Leben überhaupt durch Darlegu der Elemente, die das geschichtliche Leben ausmachen, und der ursäc lichen Verknüpfung“ als Wirkung von demselben Unterricht erwart(Es erscheint doch gut, die Wertschätzung von Kollegen, die dem Fac nicht angehören, zu beachten. Ähnlich äufsert sich P. Mahn, „na dessen Erfahrung die Geschichte ein Prüfungsgegenstand ist, der a häufigsten das Prädikat gut aufweist. Leicht ist dies zu erreichen f den Lehrer, denn er braucht keine schriftlichen Arbeiten aufzuweise und für den Schüler, weil er durch fleifsiges Auswendiglernen am sicherst(dazu kommt“. Hörsten übersieht vollständig, welch reicher Gewinn d(anderen Fächern vom Geschichtsunterricht zu teil wird, und erinnert si(dann eben noch an letzter Stelle, wie angeführt, dunkel daran, dafs v(diesem Unterricht eine ihm ganz eigentümliche, für die Ausbildung d künftigen Bürgers der Gemeinde, des Staates grundlegende und er scheidende Wirkung ausgehen muſs und am Ende doch auch ausgeht, d unabhängig ist von dem Wissen, das ihm von den anderen Fächern z fliefst und sicher nicht unterschätzt werden soll. Im übrigen aber wi

man Hörsten nur zustimmen können, wenn er in den deutschen, französischen, englischen Stunden den Schülern möglichst viel Lektüre historischen Inhalts bieten und diese Hand in Hand mit dem Geschichtsunterricht gehen lassen will. Er macht für die Auswahl beachtenswerte Vorschläge.

3. Schriften über Stoffauswahl und Lehrverfahren in einzelnen Klassen und Aufgaben.

In dem Vortrage *Eine Stunde Chronologie im Gymnasium* legt W. Soltau dar, nicht was in einer einzelnen Gymnasialstunde, sondern in dem Zeitraum einer Stunde an Chronologie bei den verschiedensten Gymnasialfächern abgehandelt werden könnte. Er zeigt an bestimmten Beispielen, die der geographischen Stunde, der Cäsar-, Livius-, Cicero-, Horazlektüre, dem Deutschen, der Geschichtsstunde entnommen werden, wie solide chronologische Kenntnisse sofort Licht und Verständnis über Dinge verbreiten, die sonst übersehen und, wenn nicht übersehen, nicht oder falsch verstanden werden.

F. Lohr zeigt, wie in der — hierfür freilich gerade sehr günstig ausgestatteten — Gegend des Mittelrheines die Überreste des Altertums, die sich noch in ihrer ursprünglichen Umgebung befinden, benutzt werden können, den Schülern eine unmittelbare Anschauung von deren Aussehen, Einrichtung und Bestimmung in jener Zeit zu geben. Er schildert in dem Aufsatze *Archäologischer Anschauungsunterricht. Zugleich als Beispiel der Verwendung geschichtlicher Heimatkunde*, wie er die Wiesbadener Obersekunda für die einzelnen Stufen des bezüglichen Lehrganges vorbereitet, wie er die Klasse dann geführt und den neu aufgenommenen Stoff im Unterrichte verwandt hat. Zum Ziele des Klassenausfluges wählte er die Saalburg, „die in ihrem jetzigen Zustande einen trefflichen Überblick über ein römisches Castrum gewährt und in ihrem Zusammenhange mit dem Limes das Verständnis für den Bau und den Zweck jener grofsartigen Verteidigungslinie eröffnet“. Es folgte dann die Besichtigung des Museums in Wiesbaden, und am Ende der Winterarbeit bildete der Besuch des römisch-germanischen Museums und des Drususdenkmals in Mainz den Abschlufs dieses Anschauungskursus. Der Aufsatz zeigt, in wie erfreulicher Weise die Jungen, selbst Fragen aufwerfend, beantwortend, vergleichend, kombinierend, ihr Interesse bethätigt, ihren Verstand geübt, ihr Wissen bereichert haben. Zutreffend ist auch dasjenige, was Lohr über den Besuch von Museen sagt.

O. Frick führt, nachdem er schon im zweiten Hefte der LL. damit den Anfang gemacht, nunmehr die Auswahl des Stoffes für das gesamte geschichtliche Quintanerpensum zu Ende, eine Arbeit, die in ihrer gründlichen Erwägung und zweckmäfsigen Gestaltung die Beachtung der Fachlehrer im vollsten Mafse verdient. „Es handelt sich um Vorführung einer

knappen Auswahl von Einzelbildern, die unter sich ein wohlgefügt Ganze darzustellen haben. Die heimatkundlichen Beziehungen, die imm in den Vordergrund gestellt werden müssen, werden dabei durch d Rücksicht auf Halle und das Thüringerland bestimmt." Von diesen vi Gesichtspunkten ausgehend — das thüringische Land kommt besonde im Mittelalter und in der Reformationszeit zur Geltung; Anknüpfung punkte finden sich freilich auch in den anderen Jahrhunderten; wob wäre dieses Herz Deutschlands nicht beteiligt gewesen — stellt er n die Geschichtsbilder für die beiden Semester, bezw. Vierteljahre zusamme Für das erste Vierteljahr wählt er: 1. Wie es zur Römerzeit hier unserer Heimat an der Saale aussah; 2. Armin, Deutschlands Befreie 3. Bekehrung der Thüringer. Bonifaz; 4—5. Karl der Grofse; 6. Kön Heinrich I; 7—8. Otto der Grofse. Im zweiten folgen: 1. Gregor V und Heinrich IV; 2. der erste Kreuzzug; 3. Friedrich Barbaross 4. Konradin; 5. Rudolf von Habsburg; 6—8. Karl IV, Albrecht d Bär, Waldemar, der grofse Markgraf. Waren die Bilder des erst Vierteljahres nur ganz kurz angedeutet, so sind die des zweiten näh ausgeführt. Im zweiten Halbjahr wählt Frick für die erste Hälft 1. Kolumbus und die Entdeckung Amerikas; 2. Johann Hus — dies Bild wird ausführlich behandelt; 3—5. Luther und seine Genossen. D Reformation. Karl V. Der schmalkaldische Krieg; 6—8. Der dreifsi jährige Krieg. Wallenstein und Gustav Adolf. Den Lehrstoff der zweite Hälfte bilden: 1. Der grofse Kurfürst; 2—3. Friedrich der Grofs 4—5. Friedrich Wilhelm III; 6—8. Wilhelm I.

Friedrichs des Grofsen Regierungsantritt behandelt M. Schilling i einer *Geschichtspräparation nach Quellenstücken*. Er will zeigen, i welcher Weise das seinem Quellenbuche entnommene Material für de Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden soll oder kann, und zw geschieht die Durcharbeitung ganz nach den Regeln der „wissenschaf lichen Pädagogik". Als Zöglinge sind die Schüler einer Gymnasialprim gedacht, als Zeitmafs vier Stunden. Für das, was herausgebracht wir für den Gegenstand überhaupt, scheinen dem Ber. vier Stunden viel z viel zu sein. Gewifs können und sollen auf der obersten Stufe Quelle stücke gelesen und auch im Unterrichte verwertet werden, das kann aber i anderer Weise geschehen mit Ersparnis von Zeit und mindestens mit den selben Erfolge. Diese ganze Art der Behandlung erscheint dem Ber. fü eine untere Stufe recht geeignet und empfehlenswert, keineswegs aber fü junge Leute, die in einem halben oder auch nach einem ganzen Jahr zur Universität gehen, bezw. ins praktische Leben eintreten. Auf de letzten Seiten wendet sich Schilling gegen H. Landwehr (s. u.), de seine Art der Quellenbenutzung für den Unterricht als zeitraubend und i den Schülern falsche Vorstellungen zeitigend, die dann erst mit Müh wieder aus den Köpfen herausgebracht werden könnten, verworfen hatte Er verwirft umgekehrt die von Landwehr zusammengestellten Charakteristi ken, weil sie nicht Quellen, vielmehr Abstraktionen höchsten Grades sind

dazu nicht das Werden eines sittlich tüchtigen Charakters zeigen, das allein bildend und anfeuernd wirke, endlich die Gefahr mit sich bringen, den Unterricht in eine Reihe mehr oder weniger zusammenhängender Biographieen aufzulösen.

Recht brauchbar und gründlich gearbeitet ist die Disposition für die Besprechung der *Konstituierenden Versammlung von 1789 bis 1791* in der Oberprima, die Fr. Neubauer giebt. Die Schöpfungen der Nationalversammlung, das Lebensfähige und das Unhaltbare, werden scharf und sicher gezeichnet.

Eine Stoffübersicht über die neueste Zeit von 1815—1888 bietet J. Asbach. Er hat die Bearbeitung des vierten Bandes der Historischen Darstellungen von Pütz übernommen, und aus den Vorbereitungen hierfür ist ihm diese 8 Quartseiten umfassende Schematisierung erwachsen. „Mittelpunkt des Entwurfes, der sich unter Ausschlufs der volkswirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Thatsachen auf die Skizzierung der politischen Entwicklung Europas beschränkt, bilden Preufsen und Deutschland; der Gesichtswinkel, unter dem diese betrachtet wird, ist der Fortschritt der konstitutionellen und nationalen Idee.“ Die Zusammenstellung wird manchem willkommen sein in ihrer eine Fülle von Stoff enthaltenden knappen und übersichtlichen Fassung.

4. Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde.

a. Volkswirtschaft.

In einer *Anmerkung zu den kaiserlichen Ansprachen vom Dezember 1890* weist Fr. Perle gleichfalls „der Schule als Erziehungsanstalt vorzugsweise die Aufgabe zu, die bedrohten Grundlagen unserer Kultur unter dem Gesichtspunkt ihrer sittlichen Wertschätzung zu schützen“, und steckt den höheren Lehranstalten als Ziel „die Befähigung des Zöglings zum Urteil über Art und Möglichkeit des Kulturfortschritts“. Wenn der Kaiser auf die Wichtigkeit der französischen Revolution Bezug nimmt, so trifft dies in um so höherem Grade zu, da diese in ihrem zweiten Teil (1793—1795) nicht mehr einen vorwiegend politischen, sondern sozialistischen Charakter trägt, ein Unterschied, der in den verbreitetsten Lehrbüchern — er nennt Pütz, David Müller, Herbst — nicht berücksichtigt wird. Perle verwirft die Lektüre von Thiers, Mignet, Lamartine, deren Werke von der Forschung längst überholt sind, und verlangt, dafs in der Prima die Quellen selbst herangezogen werden, so Mirabeaus Reden (z. B. über die Frage des Veto, Staatsbankerott).

E. Moormeister, der schon 1889 in einer Abhandlung „Über volkswirtschaftliche Belehrungen im Unterrichte der höheren Schulen“ seine Ansichten dargelegt hatte, liefert jetzt eine für Schule und Haus bestimmte Darstellung unter dem Titel *Das wirtschaftliche Leben. Vergangenheit und Gegenwart.* Nach seiner Ansicht gehört „die Wirtschaftswissenschaft nicht in Schulen, die eine allgemeine Geistesbildung ver-

mitteln sollen; sie ist eine Fachwissenschaft, und als solche bleibt sie d‹ Fachschule vorbehalten. Aber an den wirtschaftlichen Erscheinunge wo sich solche in dem geschichtlichen und geographischen Unterrich oder bei der allgemeinen Betrachtung menschlicher Verhältnisse gerade: aufdrängen, vornehm und kalt vorüberzugehen wäre eine schwere Ve sündigung an der Jugend". Eine erschöpfende Erörterung der einzelne Fragen erstrebt Moormeister nicht; es genügt ihm, eine den wesentliche Gesichtspunkten nach möglichst vollständige Übersicht der wirtschaftliche Thätigkeit zu geben. Was der Schüler gelegentlich des Unterrichtes üb‹ wirtschaftliche Dinge gehört hat, das soll ihm hier in der Form d‹ fortlaufenden Darstellung und im Zusammenhange mit anderen gleic artigen Erscheinungen geboten werden. Aber auch der Lehrer wird na‹ des Verfassers Ansicht — und das trifft zu — durch die Lektüre sein‹ Schrift eine neue Anregung empfangen, die wirtschaftlichen Zustände d‹ verschiedenen Völker und Zeiten stärker hervorzuheben. Das Buch ur fafst 180 Seiten und zerfällt in zwei Teile, von denen der erste, etw: kürzere von der geschichtlichen Entwicklung der wirtschaftlichen Thäti keit handelt, der zweite die Elemente der Wirtschaftslehre darlegt. Vo ausgeschickt wird eine kurze Einleitung, in der der Ausgangspunkt all menschlichen Kulturfortschritts, die unendlich steigerungsfähigen Bedürfnis des Menschen und deren Befriedigung, die Grundbegriffe Gut, Arbe Werkzeug, wirtschaftliche Thätigkeit klar und anschaulich entwickelt werde Der erste Hauptteil, der, wie oben angegeben, geschichtlicher Art i: zerfällt in 12 Abschnitte. Der erste, besonders wichtige bespricht d Wirtschaftsstufen; zuerst in grofsen Umrissen die Bedeutung der Arbeit teilung, die Mängel des Tauschhandels, die Überschreitung der nieder‹ Wirtschaftsstufe durch die Erfindung des Geldes. Dann folgt die B sprechung der Unterabstufungen, der wirtschaftlichen Lage und des wi schaftlichen Fortschrittes bei den Jägern, Fischern und Hirten, dann b den Ackerbau treibenden Völkern in allmählichem Aufsteigen bis zu de Kulturvolke, bei dem nun nach der Befriedigung der materiellen Bedü nisse auch Berufszweige sich entwickeln, die den Anforderungen d Geistes genügen wollen. Unterschiede finden sich auf allen Stufen u aller Orten, am wichtigsten für uns ist aber die Entwicklung der morge ländischen Völker (in engerem Sinne), der Griechen, der Römer und d deutschen Volkes. Die folgenden Abschnitte (2—4) behandeln dann die Völker des Morgenlandes, die Griechen (vorzüglich die Wirtschaf stufe des Homerischen Zeitalters, Athens wirtschaftliche Entwicklung) u die Römer, der fünfte Abschnitt ist der dem Wirtschaftsbetriebe dies Völker unentbehrlichen und eigentümlichen Sklaverei gewidmet. D folgende, sechste zeigt die Weiterentwicklung in der christlich-germanisch Welt, die Umwandlung der Sklaverei in Leibeigenschaft, die Anerkennu der Arbeit, das Emporblühen neuer Städte mit Handel und Gewer Die folgenden sechs Abschnitte sind für die Neuzeit bestimmt. I siebenten werden die Manufakturen, die steigende Bedeutung des Kapita

die Vertretung und Leitung wirtschaftlicher Interessen durch den Staat, Merkantilsystem, Kolonialwesen (Navigationsakte Cromwells), Laws Unternehmungen, die gleichzeitigen bubbles, dann Assignaten, Physiokraten, endlich der Schöpfer der Volkswirtschaftslehre, Adam Smith, besprochen. Der achte Abschnitt behandelt unser Jahrhundert als das der Erfindungen: Maschinen, die Wirtschaftspolitik Preufsens, den Zollverein, das System der Handelsverträge. Welche Wirkung der Umschwung der wirtschaftlichen Anschauung zur Folge hatte, zeigt dann eine Betrachtung des Entwicklungsganges und des gegenwärtigen Standes der wichtigsten Zweige der Volkswirtschaft und zwar im neunten Abschnitt der Landwirtschaft (Thaer, Liebig), im zehnten der Industrie, im elften des Handels, im zwölften des Weltverkehrs. Der zweite Hauptteil, der theoretischer Art ist, zerfällt in 15 Abschnitte und geht von möglichst anschaulichen Beispielen aus (vgl. z. B. S. 109). Die einzelnen Kapitel behandeln: Stellung und Aufgabe der Wirtschaftslehre, die Güterwelt, die wirtschaftlichen Thätigkeiten, die Arbeit, Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung, das Kapital, den Güterumlauf, das Geldwesen, das Einkommen, wirtschaftliche Vereinigungen, das Endziel der wirtschaftlichen Thätigkeit, das Eigentum, die wirtschaftlichen Aufgaben des Staates, das Einkommen des Staates, und schliefsen ab mit der wirtschaftlichen Seite der Berufswahl. Den letzten Satz, den das Buch bringt, möchte man allen, hoch und niedrig, arm und reich, mit auf den Lebensweg geben, einen Satz wahrhaft idealen und versöhnenden Inhaltes: „Nicht was wir sind, ist die Hauptsache, sondern wie wir es sind“. Citate und Litteraturnachweise sind absichtlich ferngehalten; um so unmittelbarer und ungestörter wirkt das Gegebene.

Die Litteratur für den volkswirtschaftlichen Unterricht stellt A. Patuschka in NB. zusammen, wobei auch die beiden Schriften von Moormeister als besonders tüchtig anerkannt werden. Er selbst hat aufser mehreren auf diesen Gegenstand bezüglichen Schriften, die zunächst für die Volks- und Fortbildungsschule bestimmt sind, ein *Volkswirtschaftliches Lesebuch für jedermann* herausgegeben, das im Berichtsjahre in zweiter verbesserter und vermehrter Auflage erschienen ist — die erste erschien 1889. Er ist bestrebt gewesen, die verschiedensten Wirtschaftsrichtungen, wie sie sich in den Werken der namhaftesten Volkswirtschaftler vertreten finden, zur Geltung kommen zu lassen. „Der Kenner wird aus den Namen der Verfasser unschwer herausfinden, dafs Manchestermänner, Farblose, Schutzzöllner, Demokraten, Liberale und Konservative, Juden und Christen vertreten sind.“ Ein besonderer Abschnitt ist der kaiserlichen Sozialpolitik gewidmet, und Patuschka hat nachzuweisen versucht, dafs neben der mit Recht so sehr betonten Selbsthilfe für die Kreise der Abhängigen die Staatshilfe dauernd und rettend eingreifen mufs. Das Buch umfafst 240 Seiten und zerfällt in zwei Hauptteile, von denen der erste Lesestücke über die Gütererzeugung, der zweite solche über Gütereinkommen und Güterverbrauch enthält. Die einzelnen Artikel — im

ganzen 104 — sind entweder wörtlich den Werken der jedesmal angeführten Verfasser entnommen oder erforderlichenfalls gekürzt. Von Patuschka selbst rühren 9 Abschnitte her, die die Lehre vom Wechsel umfassen und diesen auf das genaueste zu veranschaulichen suchen (Anweisung, Solawechsel, Vorder- und Rückseite des gezogenen Wechsels, Präsentation und Protest, Regrefs, Domizil, Notadresse, Falsche und Kellerwechsel, Kurs, Wechselordnung und Wechselprozefs); den zehnten Abschnitt — Licht und Schattenseiten des Wechselverkehrs — entnimmt er Stöpel, dessen Name besonders oft erscheint. Dieser fünfte Abschnitt des ersten Hauptteils zeigt, dafs Patuschka aufser allgemeiner Belehrung und Anregung in wirtschaftlichen Dingen praktisch verwertbare Kenntnisse überliefern will und auch hier die Kreise der Fortbildungsschule im Auge hat. Von Abschnitten, die für unsere Jungen sich vorzüglich eignen, mögen genannt sein: 1. Der Mensch steht viel höher als das Tier. 5. Handwerkszeug und Maschine. 8. Verbot der Sonntagsarbeit. 11. Arbeitseinrichtungen bei den Peruanern. 29. Die Verklärung durch die Industrie — dies eins der längsten, aber auch vorzüglichsten Stücke. 35. Wesen und Arten des Kredits. Willkommen sind auch Lebensbeschreibungen wirtschaftlich hervorragender Männer, so von Oberlin, H. Schulze-Delitzsch, Raiffeisen, Justus Möser, Vincke, Stein. Das Buch kann — abgesehen von einigen recht störenden, sinnentstellenden Druckfehlern — auch für die Bibliotheken unserer Anstalten empfohlen werden.

b. Verfassung.

Einen *Leitfaden für den staatsbürgerlichen Unterricht auf höheren Schulen* liefert E. G. Bardey auf 39 Seiten. Er zerfällt in 5 Teile, von denen zwei die Hauptsache enthalten: Die Verfassungen des Deutschen Reiches und Preufsens. Diese sind nach den verschiedenen Materien eingeteilt, z. T. zusammengezogen und mit Anmerkungen und Ausführungen versehen, ein Verfahren, das wohl geeignet ist, den Schülern einen genügenden Überblick zu verschaffen. Von den drei anderen, kurzen Abschnitten enthält der erste einleitende geschichtliche Bemerkungen; der vierte, Parteiwesen, in dem die verschiedenen im Deutschen Reiche vorhandenen Parteien besprochen werden, gehört nicht in die Schule; der fünfte enthält eine magere Geschichtstabelle für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung seit dem Anfang dieses Jahrhunderts, in der z. B. von Maschinen, Eisenbahnen, Weltausstellungen gar nichts zu finden ist.

Als eine sehr gründliche Arbeit erscheint, soweit in diesen schwierigen Dingen dem Nichtschweizer ein Urteil erlaubt ist, das *Schweizerische Verfassungsbüchlein* von J. Strickler. Ein Beweis für die Tüchtigkeit der Leistung ist auch das schnelle Erscheinen der zweiten Auflage: die erste stammt aus dem Jahre 1890. Das Buch umfafst beinahe 180 Seiten und zerfällt in 9 Abschnitte. Der erste bildet die Einleitung, stellt die Aufgabe fest und orientiert über die bisherige Litteratur. Der zweite

schildert die Entwicklung der dreizehnörtigen Eidgenossenschaft, indem, frei von allem romantischen Schimmer, die Verträge zwischen den einzelnen Gemeinden nach ihrer Bedeutung und Wirksamkeit als die Säulen der Vereinigung aufgezählt und genau besprochen werden. Der dritte Abschnitt zeigt, vom Beginn des sechzehnten Jahrhunderts anhebend, die konfessionelle Spaltung und den Verfall der Eidgenossenschaft, der vierte und fünfte die helvetische Republik und Napoleons Vermittlungsakte, der sechste die Neugestaltung der Schweiz nach Napoleons Sturz. Die drei letzten enthalten den Fortschritt zum Bundesstaat, dessen Ausbau und schliefsen mit einem Ausblick auf die Aufgaben der nächsten Zeit. Als Anhang folgt die Bundesverfassung von 1874 mit allen seitherigen Abänderungen. Wer auf diesen vielverschlungenen Wegen des Werdeganges der schweizerischen Eidgenossenschaft sich orientieren will, findet hier offenbar einen zuverlässigen, orts- und sachkundigen Führer.

II. Lehrmittel.

I. Lehr- und Hilfsbücher in zusammenhängender Darstellung.

A. Lehr- und Hilfsbücher für höhere Schulen überhaupt, bezw. für Gymnasien.

a. Vorbereitungsstufe.

Es wird diesmal gestattet sein, wie für diese Stufe, so auch für die Mittel- und Oberstufe die vorliegenden Werke im allgemeinen nur kurz zu erwähnen, da nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne die sämtlichen Lehrbücher in kürzerer oder längerer Zeit deren Anforderungen entsprechend umgestaltet werden, bezw. an ihnen gemessen werden müssen.

Für die Vorbereitungsstufe hat sich das Interesse naturgemäfs ganz besonders dem neu erschienenen *Lehr- und Lesebuch der Geschichte*, das von Lehrern des Königlichen Kadettencorps verfafst worden ist, zugewandt, da dieses dem durch Kabinettsordre für die Kadettenanstalten vorgeschriebenen neuen Unterrichtsplan, also auf dieser Stufe der rückschreitenden Methode folgt. Ein Bändchen enthält den Lehrstoff für Sexta, *Der Hohenzollern Thaten und Leben in den letzten fünfhundert Jahren*, und den für Quinta, *Lebensbilder aus der deutschen Geschichte von 1415 bis auf die Karolinger*. Der erste Teil ist von R. Stenzler, der zweite von F. Lindner bearbeitet. Nach Anschauung der Verlagsbuchhandlung sind diese beiden Pensen „für den Unterricht in den gleichen Klassen aller höheren Unterrichtsanstalten verwendbar und so zielbewufst und gehaltvoll bearbeitet, dafs es nur einer näheren Kenntnis bedarf, um ihnen den Weg zum allgemeinen Gebrauche zu öffnen“. Dem Ber. scheint diese Ansicht nicht richtig zu sein, denn schon in der Stoffauswahl und in den oft hervorgehobenen Beziehungen auf die Lichter-

felder Centralanstalt tritt der auf militärische Anstalten hinweisende Charakter des Werkes deutlich zu Tage. Viel mehr in die Wagschale aber fällt, dafs die sachliche Ausführung überhaupt dem Büchlein nicht zur Empfehlung gereicht. Ber. möchte diese Schrift weder als ein geeignetes Lehr- noch als ein Lesebuch anerkennen. Als Lehrbuch nicht, weil ihm sowohl in der Stoffauswahl als in der Stoffentfaltung der Standpunkt des Sextaners nicht beachtet zu sein scheint. Stenzler beginnt mit Wilhelm II und geht dann weiter zu Kaiser Friedrich, darauf zu Wilhelm I und so immer rückwärts von einem Regenten zum anderen bis zum Grofsen Kurfürsten. Der letzte Abschnitt ist summarisch gefafst und unterscheidet sich in seiner Gliederung etwas von den vorhergehenden. Aber auch hier werden die Kurfürsten von rückwärts nach vorne aufgezählt. Es ist also das Prinzip des Rückwärtsschreitens ganz streng durchgeführt, dann aber noch ein zweites, was mit demselben gar nicht gegeben war, und in dem dem Ber. der methodische Hauptfehler zu liegen scheint: Stenzler hält durchweg an der Kontinuität der Regenten fest; einer folgt gleichmäfsig auf den anderen, also auch solche Herrscher, wie König Friedrich Wilhelm IV, für den der Sextaner kein Verständnis haben kann und infolgedessen auch nicht zu erwärmen sein wird, und Friedrich Wilhelm II, der dazu hier noch so charakterisiert wird, dafs er „während seiner kurzen Regierung für Preufsens Wohlfahrt vieles gethan, was ihm den Dank des Vaterlandes sichert“. An Stelle dieser Kontinuität hätten einzelne Lebensbilder gegeben, um Wilhelm I, Friedrich den Grofsen, den Grofsen Kurfürsten alles gruppiert werden sollen. Dann aber vermag Berichterstatter auch der Darstellung des Lebens der einzelnen Regenten nicht zuzustimmen. Stenzler beginnt regelmäfsig mit dem Regierungsantritt, berichtet die Thaten des Herrschers und die wichtigsten Ereignisse seiner Regierung, läfst ihn sterben, und nun erst wird erzählt, wann er geboren ist, wie seine Entwickelung bis zu dem Zeitpunkte verlaufen ist, in dem er das Regiment übernahm. Damit verbunden wird dann meist eine Beschreibung des Äufseren und eine Charakteristik, z. B.: „Friedrich Wilhelm III war ein grofser, stattlicher Mann, wie er uns in seinen Denkmälern im Tiergarten und im Lustgarten in Berlin entgegentritt, einfach in Kleidung und Lebensweise. Richtig beurteilte er Menschen und Dinge, doch hemmte ihn anfangs in seiner gesunden Thatkraft eine eigene Schüchternheit; vor einer gröfseren Versammlung sprach er ungern. Später hat er jedoch mit Klarheit und Festigkeit der Politik und Staatsverwaltung sichere Wege gewiesen. Sein glückliches Familienleben, seine Menschenfreundlichkeit, Gerechtigkeit und Milde, seine Ausdauer und Selbstverleugnung auch in den schwersten Leiden und Prüfungen machen ihn zu einem Vorbilde für Bürger und Fürsten.“ Gewifs, in den Hauptzügen nicht unrichtig. Aber wer spricht so zu einem neun- bis zehnjährigen Jungen? Man erzähle ihm Ereignisse aus dem Familienleben, Beweise der Menschenfreundlichkeit, Gerechtigkeit, wozu die Überlieferung hinlänglich Stoff bietet,

dann wird man ihn für den König und seine Familie erwärmen können; jene Charakteristik aber ist für den Sextaner, zumal den, der jene beiden Denkmäler nicht gesehen hat, leerer Schall und Rauch. Wie hier, ist überhaupt in dem ganzen Ton der Darstellung die Fassungskraft, das geistige Bedürfnis dieser Stufe aufser acht gelassen. Man lese beispielsweise S. 4, 6, 22, 23, 26. Mit der Kontinuität in der Herrscherreihe verbindet sich weiter das Streben nach Vollständigkeit des Stoffes, das gleichfalls zu verwerfen ist. Was ist z. B. dem Sextaner die Kunde, dafs unter Friedrich Wilhelm IV „Hohenzollern-Hechingen und Sigmaringen nach einem Vertrage mit der dortigen Hohenzollernlinie preufsisches Staatsgebiet (Hohenzollerscher Hausorden), Neuenburg dagegen 1856 um des Friedens willen der Schweiz überlassen wurde" (S. 23)? Demnach kann Berichterstatter diesen ersten Teil als geeignetes Lehrbuch nicht anerkennen; als Lesebuch aber ebensowenig. Man versuche, das Buch einem normalen Jungen dieses Alters einzuhändigen: er wird es ganz gewifs so schnell wie möglich beiseite legen; man gebe ihm dagegen eines nach der Art von Hübner (s. u.), er wird aufs eifrigste darin lesen und gern mehr von diesen Fürsten hören wollen.

Der zweite Teil, die Arbeit Lindners, ist schon wesentlich anderer Art. Er geht nicht stetig rückwärts von Fürst zu Fürst, sondern nur von Kaiserhaus zu Kaiserhaus. Innerhalb des Hauses selbst aber ist die chronologische Reihenfolge der Regenten beobachtet. Der erste Abschnitt bringt „Aus der Zeit der Könige und Kaiser aus verschiedenen Häusern": Rudolf von Habsburg, Albrecht I (die Schweizer Eidgenossenschaft), Ludwig den Bayern und Friedrich den Schönen, Karl IV von Luxemburg, Sigismund (Johann Hus). Der zweite, „Aus der Zeit der Staufen", erzählt von Konrad III, Friedrich I (Albrecht dem Bären), Friedrich II und Konradin, der dritte, „Aus der Zeit der fränkischen Kaiser", von Konrad II, Heinrich III, Heinrich IV, der vierte, „Aus der Zeit der sächsischen Kaiser und Könige", von Heinrich I und Otto I, der fünfte bietet für die Zeit der Karolinger Bonifaz und Karl den Grofsen. Die Übersicht ergiebt bereits, dafs hier eine Zusammenfassung des Stoffes auf wenige Persönlichkeiten versucht wird. Nur geht Lindner darin noch nicht weit genug, Heinrich III z. B. mufste ausscheiden. Auch hängt er drei kulturhistorische Bilder an, Mönchswesen, Rittertum, Städtewesen, die in dieser abstrakten Darstellung für die Vorbereitungsstufe unzweckmäfsig sind. Burgen und Ritter werden vielmehr bei Heinrich I und Friedrich Barbarossa besprochen, das Mönchswesen bei Bonifaz und bei Heinrich IV, das Städtewesen bei dem eben genannten Fürsten, bei den beiden grofsen Staufern und Karl IV, wo man ungern eine, wenn auch nur kurze Hindeutung auf die machtvoll streitenden schwäbischen Städte und Grofsen (Uhland!), auf die ruhmreichen Thaten der Hansa und ihre meerbeherrschende Stellung vermifst. Davon zu hören wäre auch den Kadetten sehr heilsam. Weiter unterscheidet sich Lindner von Stenzler darin, dafs er, wo sich eine Gelegenheit findet, durch eine kurze Be-

merkung in Klammern auf Sagen, Gedichte hinweist, die den Knab schon bekannt sind oder hier bekannt werden sollen. In Bezug auf d Zuverlässigkeit des Gegebenen hat Ber. keine erhebliche Ausstellung, do läfst Lindner Kaiser Friedrich II in Palermo sterben, was ebensowen richtig ist als die Angabe, dafs er bereits vom Mifsgeschick gebeu war. Nebenbei mag auch noch darauf hingewiesen werden, dafs bei Untergange Konradins als ein versöhnender Abschlufs der Hinweis a die sizilianische Vesper nicht fehlen durfte.

Eine leichtere und dankbarere Aufgabe hatten für dieselben A stalten C. Schmidt und A. Flofs übernommen, nämlich die Abfassu eines *Germanischen Sagen- und Märchenbuches*. Der Titel läfst ei vollständige Sammlung vermuten, vollständig, soweit dies den Zweck der Schule, der betr. Klasse entspricht. Dies ist aber nicht der Fa Es fehlen z. B. die Nibelungen-, die Gudrunsage, eine Reihe der schönst Märchen. Von letzteren sind überhaupt nur drei vorhanden: Die zwe Brüder, Aschenputtel, Tischlein deck dich u. s. w. Dieses auffällige Sac verhältnis findet seine Erklärung darin, dafs die Verfasser „in die Reihe d behandelten Sagen und Märchen nur diejenigen aufgenommen haben, d in den im K. Kadetten-Corps eingeführten Lehrbüchern (Hopf und Pa sieks deutsches Lesebuch und Schillmanns Vorschule der Geschichte) no nicht oder in ungenügender Form enthalten sind". Damit wird das Bu für alle diejenigen Anstalten unbrauchbar, die nicht zufällig auch die Bücher benutzen. Es kommt aber noch eine andere Frage in Betrac Bei Stenzler und Lindner hiefs es ganz bestimmt: Lehrstoff für Sext Lehrstoff für Quinta. Hier aber heifst es auf dem Titel nur „für d Unterricht bearbeitet", in der Vorrede „die Verwendbarkeit für d Unterricht ist der mafsgebende Gesichtspunkt gewesen". Gewifs, se schön. Aber die Verwendbarkeit für die verschiedenen Klassen ist se verschieden. Ein Sextaner erfreut sich an den Sagen ebensogut wie e Sekundaner oder Primaner. Aber die Fassung der Sage, der Grund d Interesses wird ein verschiedener sein. Dafs die Ergänzungsstücke a den Büchern von Hopf und Paulsiek für die Klassen Sexta bis Tertia Vorwort aufgezählt werden, beweist nicht, dafs dies Buch für die nä lichen Klassen bestimmt ist. Die Göttersagen, Parzival, die nordisc Form der Siegfriedsage werden in der Fassung, wie sie hier erschein auf der obersten Stufe gelesen, jedenfalls erst hier den Schülern vollerem Verständnis erschlossen werden können. Darum hätte auch hi eine bestimmte Zuweisung des Lehrstoffes und damit zusammenhänge der rechte Ton für die einzelne Altersstufe gewählt werden sollen. übrigen liest sich das Buch recht gut und bringt auch in seiner I schränkung vieles, was man sonst nicht zusammenfindet. Es zerfällt vier Abschnitte. Der erste enthält die Göttersagen nach der nordisch Überlieferung (Die Welten und ihre Bewohner, Wodan-Odin, Donar-Th Zio-Tyr, Freyer, Balder, die Götterdämmerung), der zweite Reineke Fuc und die oben erwähnten drei Märchen. Der dritte, umfassendste Teil enth.

die Heldensagen: Sigurd, Fridthjof, Wieland, Rother, Ortnit, Wolfdietrich, Laurin, Hildebrand und Hadubrand, Parzival, Lohengrin und Tannhäuser. Der letzte erzählt von den vier Haymonskindern, der schönen Melusine, Genoveva und dem Rattenfänger von Hameln. Im ganzen sind es 163 Seiten.

Für den ersten Kursus auf evangelischen höheren Schulen sind bestimmt die in elfter Auflage erschienenen *Erzählungen aus der Weltgeschichte* von J. C. Andrä, die gleichfalls die Aufgabe eines Lehr- und Lesebuches erfüllen sollen. Alles das, was bei Stenzler vermifst wurde, wird hier von dem Verfasser ins Auge gefafst: es werden nur die Hauptsachen aufgenommen, alles Schwierige ausgeschieden; die Erzählung ist so fafslich und anschaulich, als Andrä sie irgend zu geben vermochte; individuelle Züge, charakteristische Aussprüche hervorragender Personen sind häufig mitgeteilt. Es sind historische, abgerundete Einzelbilder, doch nicht ohne Zusammenhang neben einander gestellt. Das biographische Moment überwiegt. Die vorliegende Ausgabe ist nach dem Tode Andräs († 1890) von L. Sevin besorgt. Sie unterscheidet sich von den früheren einmal darin, dafs die Geschichte des Volkes Israel — bisher 37 Seiten — weggelassen, dafür die germanische Mythologie etwas ausführlicher dargestellt ist, zweitens dadurch, dafs noch mehr wie bisher in der christlichen Zeit die deutsche Geschichte alles beherrscht, drittens, dafs die wichtigsten Jahreszahlen beigefügt, endlich 8 Geschichtskarten beigegeben sind. Das Buch enthält 320 Seiten, von denen das Altertum 126, das Mittelalter nicht ganz 70, die Neuzeit 120 umfafst. Von letzteren sind der Zeit seit 1815 etwa 40 Seiten gewidmet. Auf weiteren 44 Seiten folgt dann noch eine ausführliche Inhaltsangabe des Nibelungenliedes und der Gudrun von O. Hoffmann.

Ein Auszug aus dem ebengenannten Werke sind J. C. Andräs *Erzählungen aus der deutschen Geschichte*, die gleichfalls in neuer, zwölfter Auflage von L. Sevin herausgegeben sind. Sie umfassen fast 180 Seiten und haben besonders in Bezug auf die preufsische Geschichte Ergänzungen erhalten, wie diese denn überhaupt seit der Zeit des Grofsen Kurfürsten so in den Vordergrund tritt, dafs ihr alles eingegliedert wird. Beigegeben sind 4 Geschichtskarten und 8 Bildertafeln. Es kann hier gleich bemerkt werden, dafs für die, wie es scheint, weitverbreiteten geschichtlichen Lehrbücher von J. C. Andrä Neuausgaben, teils Bearbeitungen der bereits vorhandenen durch C. Schmelzer und L. Sevin, teils erst zu schaffende Werke, in Aussicht genommen sind, so dafs nunmehr drei vollständige Systeme von Lehrbüchern im Ausbau begriffen sind, das eine für Gymnasien und Realgymnasien, das zweite für Real- und Bürgerschulen, sowie Lehrerbildungsanstalten, das dritte für höhere Mädchenschulen. Die beiden bisher genannten Bücher sind für alle drei Arten von Anstalten bestimmt, ein drittes, das früher für die unterste und zugleich für die Mittelstufe dienen sollte, *Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte*, ist jetzt auf den vorbereitenden Kursus

der Gymnasien beschränkt, für Quarta dagegen, sowie für die beid anderen Schularten sind neue Werke in Angriff genommen. Diese Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte liegen in sechst Auflage vor und haben nach des Herausgebers, C. Schmelzer. Erklärun keine irgendwie erhebliche Änderung erfahren. Es trifft also auf sie d hier (IV. Jg. VIII S. 17—18) Bemerkte noch zu. Wenn Schmelz sagt, er habe die Sage von der Tarquinia ausgeschieden, so kann si Ber. nichts dabei denken. Virginia und Lucretia, an die man denk könnte, erscheinen beide im Text.

Zur Pflege der vaterländischen, bezw. heimatlichen Geschichte i emgeren Sinne giebt die Verlagsanstalt der genannten Bücher jedem nach des Schülers Zugehörigheit ein Heftchen mit, das die Geschich des Staates, der preufsischen oder bayerischen Provinz, dessen resp. der Wappen und ein historisches Kärtchen enthält. Die einzelnen Heftch sind von verschiedenen, meist der betr. Provinz oder den betr. Staat angehörigen, zum Teil in weiteren Kreisen bekannten Männern gearbeit so Schleswig-Holstein (7) von Schlee, Lübeck (27) von M. Hoffman Elsafs-Lothringen (28) von Kromayer. Wiederholt vertreten ist Ed Lange, von dem besonders Westfalen und Schlesien recht zweckmäf behandelt sind. Auch hier hat die Leitung C. Schmelzer übernommen.

In vierter, bezw. dritter Auflage sind die Bücher von Th. Greve e schienen, die im zweiten Jahrgange (B 416 f.) bereits besprochen sin Die für das Sextanerpensum gegebene Anregung zur Vermehrung d deutschen Sagen hat Erfolg gehabt, die Gudrunsage ist aufgenommen ebenso ist das Zuständliche bei Solon eingeschränkt, aber die grofse Lück zwischen Rudolf von Habsburg und dem Grofsen Kurfürsten ist noch geblieben. Zum Schlufs sind einige Angaben über Kaiser Wilhelms I Reformen auf wirthschaftlichem Gebiete, sowie über den Lebensgang Moltkes und Bismarcks hinzugekommen.

Von zwei Schulmännern des Königreichs Sachsen, dem Schulrat M. Spiefs und dem Realgymnasialrektor Berlet, ist eine *Weltgeschichte in Biographieen* in drei konzentrisch sich erweiternden Kreisen verfafst worden, die für die unterste Stufe bereits in vierzehnter Auflage vorliegt Die besonderen Vorzüge ihres Buches erblicken die Verfasser einma darin, dafs die biographische oder monographische Fassung durch all drei Kurse beibehalten wird, dann dafs die Verteilung des Gesamtstoffe eine durchgreifende Wiederholung einschliefst, endlich darin, dafs di Darstellung und Anordnung des Einzelstoffes auf ein zusammenhängende Wiedererzählen seitens der Schüler berechnet ist. Die vierzehnte Auflag unterscheidet sich nicht wesentlich von den vorhergehenden. Nur sin die Verweisungen innerhalb des Textes, die vielfach als störend bezeichne wurden, beseitigt, und das Buch ist äufserlich besser ausgestattet worden was eine Vergröfserung des Umfangs um vier Bogen zur Folge hatte Beigegeben sind 3 Kärtchen zur alten Geschichte; weshalb gerade nu für diese, ist schwer zu sagen. Jede Biographie zerfällt in Abschnitte

die mit Zahlen bezeichnet sind, und diese Unterabteilungen werden als gedrängte Inhaltsangabe gleich nach der Überschrift der Erzählung vorangestellt. Unten sind Anmerkungen — oft von ziemlichem Umfange, die Sacherklärungen, Personen- und Ortsbestimmungen, endlich Verweisungen auf den zweiten und dritten Kursus enthalten. Dem Ber. erscheinen auch diese als störend; er meint, dafs Erklärungen dem Lehrer vorbehalten werden könnten. Will man sie durchaus dem Buche mitgeben, so kann dies im Register geschehen, das sich hier ohnehin in dem stattlichen Umfange von 22 Seiten findet. Das Altertum umfafst 19 Biographieen, darunter 9 griechische: Herkules, Achilles, Lykurg, Solon, Miltiades, Leonidas-Themistokles, Perikles, Alcibiades-Sokrates, Alexander den Grofsen Jeder Überschrift ist eine Lernzahl beigegeben, seltsamerweise auch Herkules (1250). Die Römer haben 10 Helden aufzuweisen: Romulus, Tarquinius Superbus, Pyrrhus-Fabricius, Duilius-Regulus, Hannibal, Scipio minor, Cäsar, Augustus, Konstantin, Attila. Im ganzen umfafst das Altertum etwa 100 Seiten, das Mittelalter fast ebensoviel, die Neuzeit nur wenig mehr. Das Mittelalter zerfällt in 19 Abschnitte. von denen nur 4 nicht Deutschland gewidmet sind. Seit der elften Auflage sind auch die Sagen von den Nibelungen und Gudrun aufgenommen. Einen breiteren Raum nimmt das Ausland in der Neuzeit ein: von den 12 Abschnitten gehören Deutschland nur 5, Frankreich dagegen 4 an. Die grofse Zeit der Freiheitskriege bildet z. B. einen Teil der Biographie Napoleons. Die sächsische Herkunft des Buches tritt höchstens darin hervor, dafs als Repräsentant der Reformationszeit neben Luther (39) Kurfürst Moritz (40) erscheint. Den Beschlufs macht eine Zeit- und eine Regententafel.

b. Unterer Kursus.

An erster Stelle sind hier zwei Bücher zu erwähnen, die auch die vorangehende Stufe im Auge haben. Zunächst der erste Teil der *Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen Geschichte* von K. Holdermann und R. Setzepfandt, Ausgabe für paritätische Schulen, der *Sagen und Geschichten aus dem Altertume* enthält. Er gleicht fast genau der hier im dritten Jahrgange (B 177 f.) besprochenen Ausgabe, und das Gesagte trifft daher auch jetzt noch zu.

Für untere und mittlere Klassen ist gemäfs der oben dargelegten Schulordnung Württembergs der *Leitfaden* von A. Stahl und F. Grunsky bestimmt. Die beiden Verfasser haben einen schon früher für ihre Schulen verfafsten Auszug nach den Bestimmungen vom Oktober 1890 so umgearbeitet, dafs er deren Anforderungen entspricht. Sie „haben es sich zur Aufgabe gemacht, durch Ausscheidung vieler in anderen Lehrbüchern angeführter Namen und Begebenheiten den Stoff möglichst zu vereinfachen, durch übersichtliche Darstellung die Einprägung zu erleichtern“. Es wird dies beides als erreicht anerkannt werden können. Es ist in der That nichts aufgenommen, was nicht wirklich behaltenswert

und zugleich behaltbar ist, und die Darstellung ist dem Alter angemesse einfach, klar, verständlich. Nur ist die Frage, ob nicht für die Neuze etwas mehr hätte aufgenommen werden können. Wie Deutschland in d Jahren 1806/7 und 1815 sich gestaltete, das hätte z B. nicht we gelassen werden dürfen. Der Überblick über die orientalischen Reic umfafst 4, die griechische und römische Geschichte 40 Seiten. D Mittelalter ist sehr kurz gefafst auf 20. die neue Zeit auf 29 Seiten, dafs beiden zusammen nicht viel mehr Raum als dem Altertum zug wiesen ist. In beiden Abschnitten ist es vorwiegend deutsche Geschich die gegeben wird. Im Mittelalter z. B. ist dem Auslande nur eine Sei gewidmet. Den Beschlufs macht auf 7 Seiten ein Abrifs der Württe bergischen Geschichte. Der Druck ist vortrefflich, die Zahlen treten a den Rand, die zu lernenden Namen und Zahlen sind fett gedruckt u prägen sich so leicht ein.

Nur das Pensum der Quarta, die Geschichte des Altertums, biet drei Bücher, die bereits wiederholt aufgelegt sind. Einmal Pütz' *Grundr* der bereits die zwanzigste Auflage erreicht hat, die den vorhergehend von Cremans besorgten Ausgaben gleicht. Zum elftenmal aufgelegt scheint Dav. Müller-Fr. Junges *Alte Geschichte für die Anfangsstu* nicht verschieden von der zehnten Auflage (vgl. Jg. IV. VIII S. 21

In dritter Auflage ist der *Leitfaden für den ersten zusamm hängenden Unterricht in der Geschichte* von J. Maenfs erschien dessen erstes Heft auf 53 Seiten die griechische und römische Geschic samt einer Zeittafel enthält. Voraussetzung ist hier, dafs durch ei vorbereitenden Kursus bereits Bekanntschaft wenigstens mit Cyrus u den Persern, den wichtigsten griechischen Sagen und der römische Gründungssage gewonnen ist. Im übrigen ist das Buch in Anlage, Stoffumfang und Darstellung — der Ton ist etwas wärmer — dem betr. Abschnitt des Leitfadens von Stahl-Grunsky gleichartig und gleichwertig.

Deutsche Geschichte, den Lehrstoff für die Tertien, bieten in Sonderausgaben gleichfalls drei Bücher. Des Zusammenhanges wegen stehe an erster Stelle das zweite Heft von J. Maenfs, das gleichfalls in dritter Auflage erschienen ist. Das Mittelalter zerfällt in vier gröfsere Abschnitte, Bis zum Vertrage von Verdun, Bis zum Beginn der Kreuzzüge, Die Zeit der Kreuzzüge, Vom Ende der Kreuzzüge bis zur Reformation, und schliefst mit Maximilian und einer kurzen Übersicht über die brandenburgische Geschichte bis 1499. Die neuere Zeit zerfällt gleichfalls in vier gröfsere Abschnitte (1517—1648, 1648—1740, 1740—1806, 1806 bis 1890) und schliefst mit der Erwerbung Helgolands. Auch hier ist der Stoff in vorsichtigem Mafse, wenn auch reichlicher als bei Stahl-Grunsky — die deutsche Geschichte umfafst hier 113 Seiten — aufgenommen, übersichtlich gegliedert, richtig und verständlich zur Darstellung gebracht. Dafs die brandenburgisch-preufsische Geschichte in der Neuzeit mit der deutschen verschmolzen wird, ist als zweckmäfsig anzuerkennen.

Anders steht es mit G. Eckertz' *Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte.* Neben dieses stellt sich nämlich noch ein *Hilfsbuch für die brandenburgisch-preufsische Geschichte,* das neben jenem eigentlich überflüssig sein und mit ihm verschmolzen werden sollte. Auch die Zahl der Auflagen scheint in dieser Hinsicht etwas zu beweisen: die deutsche Geschichte hat die achtzehnte Auflage, die brandenburgisch-preufsische die vierte erreicht. Beide Bücher schliefsen ab mit dem Regierungsantritt Wilhelms II. Die achtzehnte Auflage unterscheidet sich von der 1890 erschienenen siebzehnten nur darin, dafs „an einigen Stellen der mittelalterlichen Geschichte eine kürzere Fassung, dagegen der neueren und neuesten brandenburgisch-preufsischen Geschichte eine kleine Erweiterung gegeben wurde". Die brandenburgisch-preufsische Geschichte zeigt naturgemäfs auch eine andere Gliederung als jene (928—1415, 1415—1701, 1701—1888). Die Geschichte bis zum Tode Georg Wilhelms umfafst 35 Seiten und ist lediglich Territorialgeschichte; auch die Regierung des Grofsen Kurfürsten wird auf 10 Seiten erzählt, so dafs dem dritten Zeitraum über 110 Seiten bleiben. Er zerfällt in vier Abteilungen. Zweckmäfsiger wären fünf gewesen: mit der Regierung Wilhelms I hätte ein neuer Abschnitt begonnen werden sollen. Die letzten 10 Seiten umfassen die Ereignisse seit 1871; die neuen Einrichtungen im Deutschen Reiche sind, nach Gegenständen geordnet, aufgeführt. Die Darstellung in beiden Büchern ist nüchtern, klar, zuverlässig. Einige Versehen begegneten in dem Hilfsbuche für brandenburgisch-preufsische Geschichte, so S. 28: „Joachim II empfing in der Schlofskirche zu Spandau mit seiner ganzen Familie das Abendmahl unter beiderlei Gestalt."

In vierzehnter Auflage ist ferner die *Kurze Darstellung der deutschen Geschichte* von Fr. Kohlrausch erschienen, von Fr. Krebs bis zum Tode Kaiser Wilhelms I fortgeführt. Dafür hat der Abschnitt 1861—1866 eine bedeutende Kürzung erfahren. Schon die elfte Auflage hatte C. Rethwisch für ungeeignet, ja geradezu schädlich für den Unterricht im Gymnasium erklärt und Belege dafür geliefert. Diese Winke sind aber in den 20 Jahren, die darüber verflossen sind, gar nicht benutzt worden, und F. Ohly erbringt von neuem für diese Auflage den gründlichen Beweis an den Teilen, aus denen Rethwisch damals seine Beweisstellen nicht entnommen hatte. Auch er bezeichnet das Buch als durchaus ungeeignet und wünscht, es möchte, nachdem es seiner Zeit nützlich gewesen, nunmehr endlich zur wohlverdienten Ruhe eingehen.

Es folgen nunmehr drei Bücher, die den Stoff für die drei Klassen in einem Bande vereinigen. Zuerst der *Auszug aus dem Lehrbuche der Weltgeschichte* von Th. Welter. Die vorliegende dreiundvierzigste Auflage ist wie die letzten von A. Hechelmann besorgt. Das Buch, das nicht wesentlich verändert ist, ist bereits im II Jahrgange (B S. 419 f.) besprochen, und das Gesagte trifft im ganzen noch zu. Einige dort be-

merkte einzelne Fehler hat Hechelmann verbessert, aber immer noch er obert Salmanassar 722 Samaria u. a. m. Von H. Dittmars *Leitfaden der Weltgeschichte* liegt die elfte Auflage vor, die sich von der zehnten -- s. Jahrgang II B 420 — durch eine Erweiterung der kulturgeschichtlichen Abschnitte des dreizehnten, siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts unterscheidet; auch ist auf 2 Seiten die Regierung der drei ersten Kaiser des Deutschen Reiches dargestellt. Die Drucklegung ist diesmal von Wertsch besorgt worden, der schon in der vorigen Auflage die Zeittafel gearbeitet hatte. Der bisherige Herausgeber, G. Dittmar, hatte bereits die sorgfältige Durchsicht des Textes beendet, die erwähnten Erweiterungen niedergeschrieben, als ihn der Tod aus seinem Schaffen abrief.

Das dritte der hier zu nennenden Werke ist das *Lehrbuch für den erzählenden Geschichtsunterricht an Mittelschulen* von E. Keller, einem Badener Kollegen. Der Verfasser spricht sich in dem Vorworte folgendermafsen aus: „Bei der Auswahl und Ordnung des Stoffes wie bei der Ausarbeitung ist mir beständig ein munterer Knabe, ein sinniges Mädchen von 12—15 Jahren vor dem geistigen Auge gestanden. Für sie habe ich meine Darstellung so reich und lebendig als möglich zu gestalten, ihrem Lernbedürfnis, ihrem Fassungsvermögen, die ich beide nach langjähriger Erfahrung in Schule und Haus viel höher anschlage, als es gewöhnlich zu geschehen pflegt, den Inhalt anzupassen gestrebt: die belehrenden und aneifernden Bilder aus der sorglich geprüften Vergangenheit besonders des griechischen und deutschen Volkes, aber auch den Aufbau der römischen und mittelalterlichen Geschichte. Ich möchte meine jungen Freunde bei der Wanderung durch die weiten Räume der Geschichte auf so manches Grofse und Gute aufmerksam machen, damit sie es für die Erkenntnis späterer reiferer Jahre einstweilen und den veredelnden Eindruck für immer in der Seele behalten. Ich möchte für sie diese Wanderung mit dem reinsten Genusse, mit dem nachhaltigsten Segen erfüllen. Daher habe ich sie mit allen irgendwie entbehrlichen Zahlen besonders in der alten und mittleren Geschichte verschont, aber die Namen von Personen und Örtlichkeiten nicht gespart. Ein gesunder Sinn will immer wissen, wer, welcher Mensch für eine Idee gehandelt oder gelitten, und wo es geschehen. Der Einzelmensch ist immer wichtiger, fesselnder als ein leibloser Jemand oder ein nebelhaftes Passivum. Das Namenlose ist auf die Dauer langweilig oder unheimlich." Nun, langweilig ist dies Buch sicher nicht, und was der Verfasser sich als Ziel steckte, hat er wohl erreicht. Er nennt das Werk „Lehrbuch für erzählenden Geschichtsunterricht", und Erzählungen, wie sie in jenem Alter gern gelesen werden, wie sie aber auch der Erwachsene noch mit Genufs liest, bietet er in reicher Fülle dar. Es unterscheidet sich von den gebräuchlichen Leitfäden auf das allerentschiedenste. Jene sind für den Verstand berechnet, dieses Buch will den ganzen Leser gefangen nehmen, „die Begebenheiten und Zustände vorübergegangener Zeiten möglichst zu Erleb-

nissen des Schülers erheben, durch welche dieser völlig in Anspruch genommen werde". Es wendet sich also nicht blofs an den Verstand, sondern auch an das Gemüt, die Phantasie und will dadurch zugleich auf den Willen einwirken. Keller versteht die Kunst des Erzählens. Überall tritt das Grofse, Bedeutende, oder besser gesagt, es treten die bedeutenden Personen in den Vordergrund, und alles schliefst sich um sie zusammen. Dabei weicht er auch in der Anordnung vielfach von dem Üblichen ab. Um zu beweisen, wie selbständig er den Stoff gliedert, stehe hier einmal die angeblich so öde Zeit nach dem Interregnum: „Fürsten und Städte. 1. Habsburg und Luxemburg. 2. Die Bauern und die Schweizer Eidgenossenschaft. 3. Handel und Gewerbe. Die Hansa. 4. Die gotische Baukunst. Erwin von Steinbach. 5. Die Konstanzer Kirchenversammlung und der Hussitenkrieg." Oder der dreifsigjährige Krieg: „1. Maximilian von Bayern. 2. Wallenstein. 3. Gustav Adolf. 4. Bernhard von Weimar." Man merkt, das alles ist nicht am Studiertisch zusammengestellt, sondern es ist im Kopfe frei entstanden, sorgfältig durchdacht, warm empfunden und dann, in sich geschlossen, in Einem Zuge niedergeschrieben. Auch die Sprechweise ist nicht die der Studierstube, sie ist frisch, lebendig, anschaulich, fortreifsend. Es ist klar: Keller, selbst mit tüchtigen geschichtlichen Kenntnissen ausgerüstet, mit freiem, sicherem Blick für das Leben begabt, hat mit Freude die grofsen Gestalten der Geschichte gezeichnet, und dieses Gefallen am Schaffen empfindet gewissermafsen der Leser am Geschaffenen mit. In allem zeigt sich ein fester, tüchtiger Sinn, Besonnenheit und Gerechtigkeit des Urteils, so z. B. in der Erzählung von Luther, dem Bauernkriege, dem Stifter des Jesuitenordens. Dabei tritt fast nirgends das Urteil als solches hervor, sondern es liegt in der Art der Darstellung. Diese aber sucht das Bedeutende, Wirksame, Eigenartige ins rechte Licht zu setzen. Alles in allem ein treffliches Buch, das auch an den Anstalten, wo es nicht eingeführt ist, sich als Lesebuch für die Anschaffung empfehlen würde.

Für **Österreich** liegt aus dem Berichtsjahr das *Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für die unteren Klassen der Mittelschulen* von E. Hannak in neunter Auflage vor, die ein unveränderter Abdruck der 1888 erschienenen achten Ausgabe ist. Diese war, um dem Vorwurfe der Überbürdung zu begegnen, der sich auch in Österreich gegen die Mittelschulen erhob, nicht blofs durch Ausscheidung von einzelnen Jahreszahlen und Namen, sondern auch durch Weglassung und Zusammenziehung ganzer Abschnitte verkürzt worden. Der Lehrstoff umfafst jetzt 92 Seiten, von denen indessen 20 in den Text gedruckte Holzschnitte abzurechnen sind, die Grundrisse, bezw. Ansichten von kirchlichen Bauwerken bieten. So finden sich Grundrifs, Querdurchschnitt, Längendurchschnitt der Basilika von St. Paul in Rom, Grundrifs und Durchschnitt der Sophieenkirche in Konstantinopel und des Münsters in Aachen, Grundrifs der Kirche zu Breitenau (Hessen-Nassau), Ansicht des Domes zu Bamberg, dann Grundrifs, Ansicht, Einzelteile des Kölner Domes, als

Typen für die verschiedenen Stilarten. Die Aufnahme dieser Abbildunge : zugleich die Beschränkung auf sie erscheint ganz zweckmäfsig, da de Schüler nun so manches klar wird und er auch die ihm vor Aug-e stehende Kirche in seiner Vaterstadt damit bequem vergleichen kan. Vielleicht hätte Hannak auch das Kaiserhaus in Goslar, den Grundriſſ die Ansicht einer bedeutenden Burganlage bringen können. Aber auc in Bezug auf die Form der Darstellung hat er die achte Auflage vielfac geändert, indem er noch mehr als früher nach Klarheit und Einfachhe der Ausdrucksweise, sowie nach stärkerer Betonung des biographische Momentes strebte. So bietet das Buch jetzt den Lehrstoff in sehr maſſ voller Auswahl, übersichtlicher Gliederung, klarer, einfacher Ausdruck weise. Die *Geschichte der Neuzeit* erschien 1890 — gleichfalls in ve kürzter und verbesserter Gestalt — in siebenter Auflage.

c. Oberer Kursus.

α. Altertum.

Für die Geschichte des Altertums liegen 6 Bücher vor, und zwar — in neuen Auflagen. Der erste Band des *Lehrbuches der Weltgeschic* — von Th. Welter erscheint zum neununddreifsigsten Male und ist aber von A. Hechelmann herausgegeben. Obwohl manches im Texte geänd— ist, trifft doch noch das zu, was über die vorige Auflage im dritten Ja — gange B. 177 gesagt worden ist. Praktisch ist die Einführung des Accen für die Aussprache der Eigennamen; die ehedem gebrauchten Zeichen Längen und Kürzen erwiesen sich als wenig zweckentsprechend, führ sogar oft irre. Der erste Band des *Grundrisses der Geographie u* — *Geschichte für die oberen Klassen* von W. Pütz liegt auch bereits neunzehnter Auflage vor, die wie die vorhergehende von H. Crema— besorgt worden ist. Sie gleicht fast ganz der achtzehnten (vgl. Jb. S. 429 f.), nur ist sie etwas gekürzt. Doch kann immer noch so manch ausgeschieden werden (z. B. S. 4). Die *Römische Geschichte* v— Friedrich Hofmann erscheint in vierter Auflage, die, mit der vorige verglichen, fast gar keine Abweichungen zeigt. In dritter Ausgabe is der erste Teil des *Grundrisses der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realgymnasien* von Gustav Richter erschienen, der an die Stelle desjenigen von R. Dietsch getreten ist. Nach des Verfassers Mitteilungen hat er, um die Darstellung der wissenschaftlichen Auffassung der Gegenwart zu nähern, zahlreiche Abschnitte einer durchgreifenden Umgestaltung unterworfen, wobei ihm besonders die zusammenfassenden Arbeiten von E. Meyer, Hommel, Wellhausen, Stade, Pöhlmann, Niese den Ertrag der wissenschaftlichen Forschungsarbeit des letzten Jahrzehnts darboten. Dann aber ist er bestrebt gewesen, den didaktischen Wert des Buches durch die sorgfältig erwogene Form der Darstellung zu erhöhen. So hat vor allem der Stoff eine reiche und durchsichtige Gliederung erfahren, die auch in dem

Druck hervortritt. „Was den Umfang des gebotenen Stoffes betrifft, so gehört der Grundrifs nicht zu den geschichtlichen Hülfsbüchern, die nur einen knappen Leitfaden für Vorbereitung und Wiederholung bieten wollen. Er bietet grundsätzlich mehr, als in den Geschichtsstunden zur Verwertung kommen kann.“ So vor allem in der Geschichte des Orients, die fast 30 Seiten umfafst. Von dem Abschnitte, der die Geschichte Israels enthält, sagt Richter selbst, dafs er in den Religionsunterricht gehört. Ebendort wird auch sonst von der politischen wie der Kulturgeschichte dieser uralten Reiche gesprochen werden müssen. Bei den Indern wird nur die Umbildung der arischen Kulturstufe ins Brahmanentum und die Reformation durch Buddha besprochen, Abschnitte, die man nicht wohl entbehren kann. „Den Stoff der alten Geschichte einer Tagesmeinung zuliebe einzuschränken, ist mir nicht in den Sinn gekommen. Gerade das Gymnasium wird an der denkenden Betrachtung der alten Geschichte vornehmlich den geschichtlichen Sinn zu bilden haben und auf eine eindringende Beschäftigung mit dieser einzigartigen und vorbildlichen Menschheitsepoche niemals verzichten dürfen.“ Die griechische Geschichte umfafst 74, die römische fast 90 Seiten. Gegen die erste Auflage von Dietsch (1854) gehalten, zeigt dieser Grundrifs überhaupt 80 Seiten mehr. Das hängt freilich auch damit zusammen, dafs Richter das Material nach Umfang und auch nach der Form der Darstellung so gestaltet bietet, dafs die häusliche Aneignung des geschichtlichen Stoffes dem Schüler keine Schwierigkeit macht und die Lehrstunden selbst ihren Schwerpunkt in der Verarbeitung und Einprägung finden können. Auch können jetzt manche Abschnitte der selbständigen Aneignung der Schüler ausschliefslich überlassen bleiben. Ganz im Gegensatze zu Dietsch ist sein Streben auf lesbare, wo es sein kann, auch anziehende Darstellung gerichtet. Der Grundrifs ist in der jetzigen Gestalt, soweit teilweise Durchsicht ein Urteil gestattet, ein zuverlässig gearbeitetes, wertvolles Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht des Gymnasiums.

Vielfach berührt sich in den leitenden Gesichtspunkten mit ihm H. Schiller, der zusammen mit H. Prutz einen *Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten* herausgegeben hat, und zwar hat er selbst den für die Geschichte des Altertums, Prutz die beiden für Mittelalter und Neuzeit verfafst. Schiller will „in seinem Lehrbuch eine so bedeutende Verringerung des Stoffes der alten Geschichte herbeiführen, wie es bis jetzt noch nicht geschehen ist. Nur das ist beibehalten worden, was zur Erzeugung von typischen Vorstellungen verwertet werden kann. Die Kriegsgeschichte ist zu Gunsten der Kulturgeschichte beschränkt. Wenn trotzdem diese Schrift an Umfang hinter anderen Lehrbüchern nicht zurücksteht — sie umfafst 284 Seiten, ist also um 90 Seiten stärker als der oben erwähnte Grundrifs von Richter, etwa ebenso stark als der erste Band von Pütz — so kommt das daher, dafs versucht worden ist, eine ausführlichere, für den Schüler

überall verständliche und gut lesbare Darstellung, namentlich aber auch von den bedeutendsten Persönlichkeiten Charakteristiken, und von den geographischen Schauplätzen Bilder zu geben, die einigermafsen anschaulich sind. Sodann ist die Kaiserzeit in ausgedehnterer Weise, als dies bis jetzt der Fall war, berücksichtigt und auch die Geschichte der germanischen Einwanderung aufgenommen worden." Letztere gehört nach Schillers Auffassung, die Ber. (s. o.) nicht teilt, nicht der deutschen Geschichte an — Prutz beginnt daher gleich mit der fränkischen Geschichte, mit den Merowingern. Die Zeit des Kaisertums umfafst hier 65 Seiten. Dagegen in der Behandlung der orientalischen Geschichte weichen Schiller und Richter von einander ab. Letzterer hatte ihr, wie gesagt, etwa 30 Seiten, den ersten Hauptabschnitt des Buches, gewidmet und auf ihnen die Ergebnisse der Forschung für die Schule zusammengestellt, Schiller erzählt nur griechische und römische Geschichte. Nachdem er auf einer Seite einen Überblick über die Ergebnisse des Altertums, auf einer zweiten die Gliederung der griechischen Geschichte gegeben hat, beginnt er sofort mit der Darstellung der letzteren, der Zeit der dorischen Wanderung. Aber auch nachher, als er zu den Perserkriegen kommt, wird auf nur drei Seiten in grofsen Zügen die Vorgeschichte des Orients, die Organisation des Perserreiches gezeichnet. Waren griechische und römische Geschichte bei Richter in ihrem Umfange von einander nur wenig verschieden, so ist hier die römische Geschichte fast noch einmal so stark wie die griechische (108 : 176 Seiten). Sucht Richter durch Beifügung einer genau gegliederten Inhaltsübersicht, die zugleich als Zeittafel eingerichtet ist, die Einprägung des Stoffes in seinem gröfseren Zusammenhange zu erleichtern, so begnügt sich Schiller damit, auf S. 2 die dreizehn grofsen Abschnitte anzugeben, in die er die griechische Geschichte zerlegt. Ähnlich ist es bei der römischen Geschichte, wo indessen neben den drei grofsen Hauptabschnitten die Teile ersten, zweiten und dritten Grades gegeben werden (S. 109). Die Folge der Darstellung zeigt hier Abweichungen von dem sonstigen Gebrauch. Schiller zerlegt die Zeit der Republik in fünf grofse Abschnitte: 1. Die Änderung der Staatsverfassung, 2. Die äufseren Kämpfe um die Vormacht, 3. Die inneren Kämpfe, 4. Innere und äufsere Kämpfe zur Begründung der Alleinherrschaft, 5. Die Kulturverhältnisse. Das Eigenartige hierbei ist, dafs er gleich, nachdem im ersten Abschnitte die Grundlinien der neuen Verfassung gezeichnet sind, zur auswärtigen Politik Roms übergeht und die Ausdehnung seiner Herrschaft a) in Italien bis zum Apennin, b) über ganz Italien und die umliegenden Meere, c) über die entfernten Teile des Mittelmeeres bis zum Jahre 133 verfolgt und nun erst die inneren Kämpfe a) um die Beschränkung der Beamtengewalt, b) um die bürgerliche Gleichstellung und den wirtschaftlichen Ausgleich zwischen arm und reich unter dem Patriziate und unter der Nobilität bespricht. Symmetrisch ist der Aufbau der Kaiserzeit. Die beiden grofsen Hauptteile, das Prinzipat und das absolute Kaisertum, zerfallen in je vier ein-

ander entsprechende Abschnitte. Hier Reichsverfassung, dort diokletianisch-konstantinische Verfassuug, dann die Feststellung und Sicherung der Reichsgrenzen und die Berührung mit den Grenzvölkern, weiter die Anfänge, dort der Sieg des Christentums, endlich an beiden Stellen die Kulturverhältnisse.

Schiller begegnet sich mit Richter wieder in der Art der Benutzung, die er für sein Buch wünscht. „Um den Schüler für späteres Lesen gröfserer Werke vorzubilden, wird es am zweckmäfsigsten sein, ihm für jede Stunde zu Hause einige Seiten zum Durchlesen zu bezeichnen, die nachher in dem Unterrichte behandelt werden. Dadurch wird er früh zum nachdenkenden und verweilenden Lesen und damit zur Selbständigkeit erzogen.“ Dieses zu fördern, hat Schiller überall da auf Analogieen verwiesen, wo solche als dem Schüler bekannt vorausgesetzt werden durften; aber eben nur durch einen Wink. Dem Unterrichte bleibt, wie im übrigen, die Ausführung und der Abschlufs vorbehalten. So verweist er bei dem Satze von S. 5: „Überall war man auf ein nüchternes, thätiges, abhärtendes Leben angewiesen, und die verhältnismäfsige Armut des griechischen Bodens wurde für die Entwickelung der Volksthätigkeit vorteilhaft“ auf Brandenburg, bei dem Adelsregiment Thessaliens und dem Fehlen eines freien Bürgertums auf Polen (S. 8), bei den für den Seeraub wie geschaffenen Verhältnissen des Ägäischen Meeres auf die Normannen (S. 13). Solche Analogieen fanden sich gelegentlich auch bei Richter; so wird S. 137 die Festigkeit und Opferwilligkeit der Römer nach der Schlacht bei Cannä verglichen mit Preufsens Leistungen vom Jahre 1813.

Weiter stimmen die beiden hervorragenden Schulmänner auch darin überein, dafs keineswegs alles, was in dem Buche steht, in dem Geschichtsunterricht, und gar noch in einer bestimmten Klasse behandelt werden soll. „Vielmehr ist vorausgesetzt, dafs der gesamte altsprachliche Unterricht wieder vorwiegend ein Sachunterricht über das Leben der beiden Kulturvölker des Altertums wird; einen solchen wird das Buch mit Vorteil durch die ganze obere Stufe der Gymnasien begleiten und fördern.“ So sind die Angaben über die griechische Tragödie nicht etwa in Sekunda, sondern erst in der Prima, wenn der Schüler nun wirklich eine solche gelesen hat, zu behandeln. Sehr verständig ist auch der Rat, wo aus Mangel an den nötigen Lehrmitteln keine Anschauung erzeugt werden kann — und in wie vielen Anstalten wird das der Fall sein! — die Ausführungen über die griechische Kunst lieber zu übergehen. Wird der Schüler auf S. 9 bei Besprechung der Religion des griechischen Volkes auf die schönsten Darstellungen der Götter, den Zeus von Otricoli und den von Palazzo Verospi, die Juno Ludovisi, die Pallas Giustiniani hingewiesen — merkwürdigerweise beschränkt sich Schiller auf Zeus, Here, Athene, Apollo; warum werden nicht auch die schönsten Bildnisse z. B. von Hermes, Dionysos, Artemis, Aphrodite erwähnt? — so mufs er diese auch sehen und zwar in angemessener Gröfse. Die

Stilarten, die Bestandteile des griechischen Tempels (S. 48 f.) können nicht besprochen werden, wenn nicht die Wandtafeln von Launitz oder Ähnliches, noch besser plastische Nachbildungen im kleinen Mafsstabe vorgezeigt werden können. Zu erwähnen ist noch, dafs Schiller, um die Schüler auf die Auffassung und Behandlungsweise der bedeutendsten klassischen Geschichtswerke vorzubereiten, es für erspriefslich hält, sich in der Darstellung und selbst im Wortlaute an Curtius, Duncker, Holm und Mommsen anzuschliefsen. Eigenartig berührt zunächst, aber volle Billigung verdient, weil das Buch eben für alle höheren Anstalten, nicht blofs für die humanistischen Gymnasien bestimmt ist, die Einführung der lateinischen Buchstaben an Stelle der griechischen, die z. B. bei Richter festgehalten sind. Schiller schreibt also hippos, to kalon kågathon. Doch hätte auch der Accent hinzugefügt werden sollen. Das Buch wird von keinem Geschichtslehrer übersehen werden dürfen. Fordert auch manches zum Widerspruch heraus, so wird der Lehrer doch an gar vielem seine Freude haben und reiche Anregung empfangen. Eine eingehende Würdigung des Buches giebt R. Petersdorff in ZG. Jg. 1892, S. 165—179.

Endlich hat A. Zeehe, k. k. Gymnasialdirektor in Villach, ein *Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die oberen Klassen der Gymnasien* verfafst, dem dann in rascher Folge die Geschichte des Mittelalters sich anschliefsen soll. Es übertrifft an Umfang die vorher genannten Werke (331 Seiten); doch ist dem Verfasser zuzugestehen, dafs die ausnahmslose Vermeidung des kleinen Druckes — von dem z. B. auch Schiller Gebrauch macht — und die weitgehende, in die Augen springende Gliederung des Stoffes sehr viel Raum in Anspruch nimmt, dafs also aus der Seitenzahl noch keineswegs ein gröfseres Mafs von Stoff als in anderen Lehrbüchern folgt. Es ist Zeehes Bestreben gewesen, Namen und Jahreszahlen möglichst zu beschränken, die Verfassungs- und Kulturverhältnisse eingehender zu behandeln. So nimmt gleich bei den Ägyptern die Übersicht über deren äufsere Geschichte nicht 2 Seiten, die Darstellung ihrer Kultur deren fünf ein. Die Kolonisation der Griechen, die nationalen Einigungsmittel, ihre Litteratur und Kunst bis 500 werden auf 11 Seiten, das innere Walten des Perikles und Athens litterarische, künstlerische und materielle Blüte auf 9 Seiten besprochen.

Weiter hat er den Begriff der geschichtlichen Entwicklung und das in den einzelnen Ereignissen liegende Typische hervorgehoben und häufig auf Analogieen hingewiesen. An erster Stelle steht, wie in allen österreichischen Lehrbüchern, eine kurze Orientierung über den Begriff der Geschichte, Quellen, historische Kritik, Einteilung der Geschichte, hier aber auch über den Begriff des Kulturvolkes, der geschichtlichen Entwicklung und über deren Bedingtheit. Es folgt auf 50 Seiten die Geschichte der orientalischen Völker, bei der Zeehe E. Meyer und die betr. Teile aus Onckens Sammlung zu Grunde gelegt hat. Letzterer sind dann auch je eine Probe der Hieroglyphen und der Keilschrift mit Zusatz von

Wortlaut und Bedeutung entnommen. Es werden zuerst die Hamiten, dann die Semiten, darauf die Arier — Inder und Iranier — besprochen. Auf S. 52—54 wird als „Wiederholung und Abschlufs“ eine Reihe von allgemeinen Sätzen gewonnen. Es folgt dann auf nahezu 120 Seiten die griechische, auf fast 160 Seiten die römische Geschichte. Die Darstellung ist überall auf das übersichtlichste und bis ins einzelnste gegliedert, gründlich und zuverlässig. Die zu behaltenden Satzteile oder Sätze sind zudem noch durch Kursivschrift hervorgehoben. Zeehe nennt bei den betreffenden gröfseren Abschnitten, auch wohl sonst, z. B. für die Darstellung des Buddhismus, die Werke, denen er folgt. Eigentümlich sind dem Buche die Quellenangaben, auf die teils nur hingewiesen wird, die aber auch zum Teil wörtlich aufgenommen sind. Dies geschieht innerhalb des Textes, mit Mafsen und wirkt deshalb keineswegs störend. Zeehe will dadurch aufser der schärferen Kennzeichnung hervorragender Männer und wichtiger Ereignisse die Namen der bedeutendsten Schriftsteller dem Gedächtnisse der Schüler besser einprägen. Die römische Kaiserzeit hat er, Schillers Ausführungen zustimmend, nach kulturhistorischen Gesichtspunkten behandelt, die Vorgeschichte der Germanen aber ausgeschieden.

Inwieweit Zeehes Buch den Grundsätzen der „wissenschaftlichen Pädagogik“ entspricht, untersucht O. Adamek (ZöG. S. 331 bis 339) und gelangt zu dem Urteil, dafs es „zur Erreichung des Zieles sein reichlich Teil beizutragen wohl geeignet ist und den richtigen didaktischen Weg verfolgt“.

β. Mittelalter.

H. K. Steins *Handbuch der Geschichte* liegt in vierter verbesserter Auflage vor. Die dritte hat Ber. im zweiten Jahrgange (B. 432 ff.) angezeigt, und eine Vergleichung des dort Gesagten mit der neuen Ausgabe zeigte, dafs Stein sorgfältig bemüht gewesen ist, die dort hervorgehobenen Mängel zu beseitigen und das Buch immer zweckentsprechender zu machen. In Einem Punkte ist er weiter gegangen, als Ber. es vorgeschlagen hatte: die Litteraturnachweise hat er jetzt ganz fortgelassen. Ob dies die richtige Lösung war, darf bezweifelt werden. Für solche Schüler, die später nicht studieren oder auch nur nicht Geschichte studieren, bleibt gerade ihr geschichtliches Lehrbuch, wie man oft erfahren kann, ein geschätzter Begleiter, und da ist es offenbar ein Vorzug, wenn die Männer für weitere Belehrung die einschlägigen Werke angegeben finden. Wirklich hervorragende Werke, mögen sie in vielen Stücken auch von der Forschung überholt werden, behalten doch immer, zumal für weitere Kreise, ihre Bedeutung. Ber. glaubt, dafs in dieser Beziehung Hannak in seinen drei Lehrbüchern für die oberen Klassen zweckmäfsig verfahren ist. Durch das Weglassen der Litteratur ist dieser zweite Band Steins um 13 Seiten kürzer geworden. Für eine weitere Nachbesserung bleibt immer noch reichlich Stoff. Wenige Beispiele

mögen genügen. S. 26: Der Gebrauch des Feuers war den Hunnen unbekannt — unglaublich. S. 18 wandern die Burgunden im Beginn des fünften Jahrhunderts nach Gallien und nehmen durch Vertrag mit den Römern die Gegend an der Saône und oberen Rhone in Besitz. S. 27 wird der Untergang König Gundikars mit dem Zuge Attilas 451 verbunden. Nun aber war das Burgundenreich Gundikars, als Attila heranzog, längst zertrümmert, und jene Verpflanzung nach Rhone und Saône hängt mit der Zerstörung ihres Reiches am Rhein zusammen. S. 35: „Die Römer, obwohl gebildeter und zahlreicher als ihre Bezwinger, fühlten immer den Druck der herrschenden Germanen.“ Sollte jemals höhere Bildung und gröfsere Zahl der Unterworfenen die Fremdherrschaft leichter haben ertragen lassen? Dafür, dafs auch in der Anordnung sich immer noch Mängel finden, diene S. 50 als Beispiel: unter den Kriegen, die Justinian führte, um die entrissenen Provinzen wieder mit dem Reiche zu vereinigen, erscheint als erster der Nikaaufstand.

E. Ulbrichts *Grundzüge der Geschichte des Mittelalters* sind in zweiter Auflage erschienen. Die erste, vom Jahre 1887, wurde im vierten Jahrgange der Jb. (VIII 28 ff.) bereits als ein treffliches Buch anerkannt, das indessen wegen seines Umfanges mehr für den Lehrer als für den Schüler geeignet sei. In dieser zweiten Ausgabe ist nun die dort verlangte Vereinfachung und Verkürzung des Stoffes, von deren Notwendigkeit sich übrigens Ulbricht selbst damals schon überzeugt hatte, eingetreten. Zählte jene 310 Seiten, so begnügt sich diese mit 200. Ulbricht ist mit Erfolg bemüht gewesen, die entbehrlichen Einzelheiten auszuscheiden, durch diese Sichtung und Vereinfachung des Stoffes die Klarheit der Darstellung zu erhöhen, ohne dabei doch deren Gründlichkeit aufzugeben. Im übrigen hat diese zweite Auflage sogar noch neuen Stoff aufgenommen. Es war in der ersten Ausgabe eine Lücke zwischen den *Grundzügen des Altertums* und denen *des Mittelalters* geblieben. Die ersteren schlossen mit dem Prinzipat des Augustus, die zweiten begannen mit der Vorgeschichte der Germanen, und wenn auch gerade diese Zeit, die Berührungen mit den Römern recht eingehend behandelt waren, so wurde doch die Geschichte der römischen Kaiserzeit an sich aufser acht gelassen. Sie fiel eben als solche vollständig aus. Diese Lücke hat nun Ulbricht ausgefüllt, indem er sie in diesen dem Mittelalter gewidmeten Band aufnahm. Eine ungewöhnliche Verbindung; doch glaubt er auf Grund seiner Erfahrung, „sie sei für die Schule in dieser Weise besser zu verwerten, namentlich dann, wenn man die weitere Entwicklung der römischen Verfassung und die Ausbreitung römischer Kultur im Zusammenhang mit Germanentum und Christentum, den werdenden Mächten einer neuen Zeit, in den Vordergrund stellt“. Die Einteilung des Stoffes ist demzufolge geändert. In der ersten Auflage begann das Mittelalter mit 476 und zerfiel in vier Perioden, während die vor 476 liegende Zeit in zwei, etwa 60 Seiten umfassenden Abschnitten (A. Vorgeschichte. B. Die Zeit des Übergangs [375 -476]) gegeben war. Jetzt aber zieht Ulbricht auch diese Zeit in

das Mittelalter hinein und zerlegt dieses demzufolge in 5 Perioden. Die erste zeigt nunmehr „die germanischen Stämme im Kampfe mit dem römischen Weltreiche“. In diesem Teil des Mittelalters erscheinen jetzt in der zugleich als Zeittafel dienenden Inhaltsübersicht — auch eine Neuerung — Cäsar, Tiberius, Nero, die Flavier u. s. w. Ber. kann diese Änderung nicht als glücklich anerkennen. Die vier folgenden Perioden stimmen in Zahl und Ausdehnung mit denen der ersten Auflage überein, doch ist ihre Bezeichnung in der Richtung auf Kürze des Ausdrucks geändert. Innerhalb dieser grofsen Perioden aber ist die Gliederung selbst verschieden. So z. B. zerfällt die erste Periode dort in drei grofse Abschnitte, die ihrerseits wieder in 6, bezw. 5 und 3 Teile sich scheiden. Hier aber gliedert sich die zweite Periode, die im Umfange genau jener ersten entspricht, in 6 Abschnitte, die ihrerseits in 2, 4, 2, 2, 5, 5 Teile zerfallen. Ähnliche Abweichungen zeigen sich auch in den folgenden Perioden. Im übrigen würde die Übersichtlichkeit für beide Teile erhöht werden, wenn Ulbricht wie in der ersten Auflage die Inhaltsübersicht allein drucken lassen wollte. Die Zeittafel könnte ja dann entweder folgen oder, wie in den meisten Büchern, den Beschlufs bilden oder endlich ganz wegbleiben. Vergleicht man den Umfang der Perioden in beiden Ausgaben nach der Seitenzahl, so ist die jetzige erste Periode trotz Aufnahme der römischen Kaisergeschichte doch noch um 18 Seiten kürzer. Die stärkste Zusammenziehung haben die zweite und dritte Periode (476—1096) erfahren, die eine hat 36, die andere gar 57 Seiten verloren. Die vierte Periode ist um 15 Seiten verkürzt, die letzte aber um 9 Seiten vermehrt worden. Im übrigen gilt das günstige Urteil von 1889 auch für diese Auflage.

Dann sind zwei Werke in diesem Jahre neu erschienen. Einmal der *Leitfaden* von H. Prutz, der, wie bereits erwähnt, mit H. Schiller sich zur Abfassung von Leitfäden für die oberen Klassen höherer Lehranstalten verbunden hat. Es ist zunächst auffällig, dafs ein Universitätsprofessor mit einem solchen oder richtiger mit zwei Leitfäden hervortritt. Bei Schiller ist das natürlich eine andere Sache, denn er steht sowohl auf dem einen wie auf dem anderen Gebiete mitten in erfolgreicher Thätigkeit, und, wenn Ber. nicht irrt, liegt der erfolgreichste, der fruchtbarste Teil seiner Wirksamkeit gerade auf dem Gebiete der Schule. Das Auffällige wird aber dadurch gemindert, dafs Prutz vor seiner akademischen Karriere an höheren Lehranstalten thätig gewesen ist — so weifs Ber. zufällig, dafs er längere Jahre an der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule (jetzigen Oberrealschule) in Berlin den Unterricht in den oberen Klassen erteilt hat; auch beruft sich Prutz aufserdem in seinem Vorwort selbst auf die Erfahrungen, die er „als akademischer Lehrer im Verkehr mit strebsamen Studierenden und vielfach als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission über den mehr oder minder befriedigenden Erfolg des geschichtlichen Unterrichts auf unseren höheren Lehranstalten gemacht hat“. Es ist demnach für die Fachkollegen sicher

von sehr grofsem Interesse zu sehen, wie ein Mann geschätzten Namens, der selbst den Unterricht auf höheren Schulen erteilt, der dann die Zöglinge, die diese erfolgreich besucht haben, als sie seine Vorlesungen auf der Universität besuchten und an seinen historischen Übungen teilnahmen, in dieser oder jener Weise vorbereitet gefunden hat, der endlich auch die Kandidaten, die für ihre allgemeine Bildung eine ausreichende historisch-geographische Grundlage nachweisen mufsten, nach drei-, vierjährigem Zwischenraum zu sehen und zu hören Gelegenheit gehabt hat — ich sage, es wird für die Lehrer der Geschichte an höheren Schulen lehrreich sein, einen Leitfaden in die Hand zu bekommen, der ihnen zeigt, wie ein solcher Mann sich das Schulbuch zweckentsprechend gestaltet denkt. Wie es Prutz für seine akademische Lehrthätigkeit zweifellos von grofsem Werte und Segen gewesen ist, dafs er seine Laufbahn in den Klassen unserer höheren Lehranstalten begonnen hat, so kann es auch für uns nur wünschenswert sein, wenn akademische Lehrer sich an der Lösung der Aufgaben der Schule praktisch beteiligen. Es wäre ohnehin zu wünschen, dafs Lehrer der Universität und Lehrer der höheren Schulen in einem engeren Verhältnis stünden, als es bei uns der Fall ist. Frankreich, die Schweiz weisen andere Verhältnisse auf — wie Ber. glaubt, nicht zum Schaden der Universitäten oder Gymnasien. Prutz erblickt seine Aufgabe darin, „den Lehr- und Lernstoff einerseits möglichst zu verringern, andererseits möglichst lebendig und einheitlich zu gestalten, damit, was an äufserem Umfange aufgegeben wurde, durch Klarheit und Frische der gewonnenen allgemeinen Anschauungen mehr als ersetzt werde“. Er hat demzufolge die die einzelnen Perioden beherrschenden Probleme stark betont, ihren Zusammenhang und die Herkunft des einen aus dem anderen und das Hinübergreifen des einen in das andere schon äufserlich einigermafsen zur Anschauung zu bringen gesucht. Aber nicht allein die Hauptmomente in der Entwicklung des Staates, sondern auch die sozialen Verhältnisse in ihrer Bedeutung für die gesamte Entwicklung will er anschaulich machen. Die deutsche Geschichte ist in den Vordergrund gestellt. Doch hat Prutz mit Recht auch für gewisse Abschnitte der Geschichte des Auslandes genauere Beachtung verlangt: „Ohne Kenntnis von der Entwicklung des mittelalterlichen England, den Wandlungen Englands und Frankreichs im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert wird ein Verständnis nicht blofs der allgemeinen, sondern auch der deutschen Geschichte, eine Anschauung von dem Ursprung und dem Wesen des modernen Staates dem Schüler einer oberen Klasse allezeit verschlossen bleiben“. Als einen Vorzug seines Buches betrachtet er, „dafs er durchweg die gesicherten Ergebnisse der neueren Forschung in die Darstellung aufgenommen hat, die von der schulmäfsigen Tradition zuweilen überraschend lange mifsachtet worden sind“. Doch scheint er die Lehrbücher, die jetzt auf unseren Anstalten gebraucht werden, auch wohl die Lehrer etwas zu ungünstig anzusehen, wenn er z. B. S. 38 bei Heinrich I warnt: „Sage vom Vogelherd --

icht der Finkler!"; S. 39 „Heinrich nicht der Städteerbauer!" „Führte ber nicht die Turniere ein!" Selbstverständlich finden sich auch bei Prutz nrichtige Angaben. Schon die Namen Luitprand, Luitpold, Luitgard sind ılsch. Es heifst sprachlich richtig Liutprand, Liutpold, Liutgard. Ebenso eifst der Ostgotenkönig nicht Theodorich, sondern Theoderich. Falsch st, wenn es heifst, Ludwig der Fromme, „der durch das Verfahren gegen einen zum Aufruhr verleiteten Neffen Bernhard sein Gewissen belastet ihlte, hätte 817 eine Erbfolgeordnung erlassen" (S. 24). Eben diese rbfolgeordnung zu Gunsten Lothars, Pippins und Ludwigs hatte Bernhards mpörung, Unterwerfung und Blendung zur Folge. Unrichtig ist ferner, enn Theodat wieder einmal der zweite Gemahl Amalasunthas genannt ird (S. 29). Nur ein Druckfehler wird es sein, wenn die entscheidende iederlage der Goten unter Tejas ins Jahr 555 versetzt wird. Dafs eit den Kämpfen von 933 Sachsen von den Ungarn verschont blieb, ird auf S. 40 widerlegt. Doch Irrtümer werden sich eben in jedem uche finden.

Prutz setzt, wie bereits erwähnt, gleich mit dem Reiche der Meroinger ein. Aber selbst hier beginnt er noch nicht das Mittelalter, ondern bezeichnet die Zeit bis 888 als „Einleitende Übergangszeit", eine ezeichnung, die insofern nicht glücklich erscheint, als er auf derselben eite das ganze Mittelalter als „eine nicht zu dauernden Bildungen ihrende Durchgangszeit" charakterisiert hat, was gleichfalls zu Bedenken nlafs giebt. Als Inhalt dieser „Einleitenden Übergangszeit" betrachtet er e „Neugestaltung der einst im römischen Weltreich beschlossenen Geete" und zwar: „I. Im Westen durch die Sonderung der romanischen ıd germanischen Völker; II. Im Osten durch die Ausbreitung des Islam ı Kampfe namentlich mit Byzanz." Es folgt das eigentliche Mittelalter . 888—1480), das in zwei grofse Zeiträume, in das Zeitalter der kaiserchen und päpstlichen Weltherrschaft und in die Neugestaltung Europas ırch die Bildung nationaler Staaten und die Überwindung der Feudalität ırch das Aufkommen der Monarchie gegliedert wird. Diese beiden auptteile werden dann noch zweimal weiter zerlegt. Es folgt dann C. usleitende Übergangszeit, als deren Inhalt Prutz die Neugestaltung des ıropäischen Staatensystems 1483—1516 annimmt, und die er vierfach iedert: Deutschland im Zeitalter Maximilians, das Aufkommen der panischen Grofsmacht, die ersten europäischen Kriege und die Umwandıng der Machtverhältnisse in Europa, endlich Momente der Um- und eubildung im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und geistigen Leben. ieser letzte Abschnitt umfafst nur 3 Seiten. Den Beschlufs macht hier ie in dem der Neuzeit gewidmeten Bande ein Namensverzeichnis. Aufser ieser durch den Inhalt bestimmten Gliederung, die sich auch innerhalb er in der Disposition aufgeführten Abschnitte noch weiter fortsetzt, wird er Stoff durch am Rande stehende, fettgedruckte Zahlen in 210 Paragraphen von sehr ungleicher Länge und Bedeutung geschieden. Prutz vill in diesem etwa 170 Seiten umfassenden Buche „ein festgefügtes Ge-

rippe für den Geschichtsunterricht geben, dem Lehrer aber nur einen Leitfaden, eine etwas ausführliche Disposition, die allein die Hauptgesichtspunkte festlegt und ihm im übrigen möglichste Freiheit der Bewegung läſst". Dieses scheint dem Ber. im wesentlichen erreicht zu sein. In zusammenhängender, zwar schmuckloser, aber sich recht gut lesender Darstellung werden die Geschehnisse und Einrichtungen nach ihrer Bedeutung und in ihrem Zusammenhange erzählt, so daſs der Schüler, sei es für die Vorbereitung, sei es für die Wiederholung, das Notwendige in angemessener Form auf engem Raume anschaulich dargestellt findet, der Lehrer aber, dem kundigen Führer folgend, die Ausgestaltung im einzelnen in der Hand behält. Wenn Prutz einen erfolgreichen Gebrauch nur von dem durch ernstliches Studium historisch gründlich gebildeten Lehrer erwartet, so ist das sehr natürlich, denn überhaupt wird nur ein solcher einen fördernden, zielbewuſsten Unterricht in der Geschichte zu erteilen vermögen. Anmerkungen sind ganz vereinzelt. Hier und da wird eine lateinische Stelle citiert oder auch einmal auf ein Gedicht Platens oder auf Scheffels Ekkehard hingewiesen. Auch sei noch erwähnt, daſs zweierlei Druck im Text verwendet wird, der indessen keineswegs Wichtiges und weniger Wichtiges scheidet, vgl. S. 12—14.

Sodann ist der dritte Teil des *Lehrbuches der Weltgeschichte* von J. Hermann erschienen: *Geschichte des Mittelalters bis 1648.* Er beginnt dasselbe mit 375 und gliedert es in drei Hauptperioden sehr ungleichen Umfanges; die erste, die Entwickelung zur Blüte (375—1095) umfaſst 120 Seiten, die zweite, die Blütezeit (1095—1250) 22, die dritte, die Zeit des Verfalls (1250—1493) 25 Seiten. Nicht in diese Gliederung einbezogen ist der nun folgende „Übergang zur Neuzeit", der mit Erfindungen, Entdeckungen, Renaissance, Humanismus, Vorreformation eingeleitet und dann in zwei Hauptteile geschieden wird: die Kirchenreformation und die Gegenreformation (44 Seiten). Der Abschluſs mit dem Ende des dreiſsigjährigen Krieges entspricht auch Schillers Ansicht, der darauf hingewiesen hat, daſs die religiöse Bewegung, die das ganze Mittelalter durchzieht, mit der definitiven Gleichberechtigung des Protestantismus einen vorläufigen Abschluſs erhält (s. Jb. IV, VIII S. 13). Die Anlage der Hermannschen Lehrbücher darf wohl als bekannt vorausgesetzt werden (vgl. die Besprechung der beiden ersten Teile in Jb. III, B. 193 ff.). Der Verfasser bemerkt auf die Einwendungen, die „gegen die knappe, sich mehrfach in nur angedeuteten Sätzen bewegende Form" gemacht worden sind, daſs „Tabelle, Leitfaden und Lehrbuch sich eben dadurch von einem Lesebuch unterscheiden, daſs bei ihnen der Zweck, den Stoff anzueignen, jede andere Rücksicht zurückdrängt, nur bei dem Lesebuch zugleich die Bildung des Stils der lesenden Schüler Aufgabe ist". Dem Ber. scheint damit weder richtig bezeichnet, was gegen die Form der ersten beiden Bände erinnert wurde, noch vermag er anzuerkennen, daſs, wo es sich nicht um Schönheit der Form handelt, dann eben nur Formlosigkeit übrig bleibt. Hermann sagt weiter: „Ein Lern-

buch mufs so angelegt sein, wie man sich zum Lernen einen Gegenstand zurechtlegt. Man erreicht dies durch allmähliche Ausscheidung des Kerns aus der Schale, auch der ausgefeilten Form, und unter Beseitigung alles Beiwerks. Das erscheint (!) der Anerkennung in weiteren Kreisen der Fachgenossen entgegenzureifen . . . Spricht doch auch E. Meyers Leitfaden in Tabellenform dafür." Dafs an Stelle des in fortlaufender Erzählung ausgeführten Lehrbuches für das Lernen tabellarisch angelegte Bücher zweckmäfsiger sind, diese Erkenntnis ist schon lange vorhanden und macht sich in immer weiteren Kreisen geltend, ja diese Erkenntnis hat längst dazu geführt, dafs auch die Lehrbücher mit zusammenhängender Darstellung in einem fortschreitenden Umwandlungsprozefs begriffen sind, aber für Hermanns Sache beweist dies, beweist auch E. Meyers Leitfaden gar nichts. Denn bei letzterem ist alles sehr lesbar und mit sorgfältiger Beachtung der Form gestaltet. Vermag Ber. Hermanns Ausführung auch nicht als zutreffend anzuerkennen, so gereicht es ihm doch zur Freude, in dem vorliegenden Bande einen erheblichen Fortschritt zum Bessern in der sprachlichen Gestaltung anerkennen zu können. Freilich begegnen auch jetzt noch so manche Sätze oder Satztrümmer, in denen man sich mühsam zurechtfindet oder die durch die Verquickung Unrichtiges überliefern. So steht z. B. S. 7: „Das Vandalenreich hält sich bis 533 [Zerstörung durch Byzanz] unter Genserich oder Geiserich, gerufen durch Bonifacius, einen tüchtigen Feldherrn, der aber durch Aëtius bei der Kaiserin Placidia verdächtigt worden war". Sollte das nicht anders eben so kurz, aber richtig und geschmackvoller ausgedrückt werden können? Aber solche Sätze erscheinen doch verhältnismäfsig viel seltener.

Auch die Ausstellungen, die sich gegen das Übermafs der Stoffaufnahme richteten, erkennt Hermann nicht als berechtigt an: „Ich erinnere wiederholt daran, dafs im gröfseren Ganzen ein kleineres steckt." Aber auch hierin zeigt dieser Band — schon die Seitenzahl (203) weist darauf hin — eine gröfsere Beschränkung. Vergleicht man ihn mit dem entsprechenden Bande von Prutz, so ist hier ja viel mehr geboten, aber man wird auch weite Strecken finden, auf denen man wenig missen möchte. An anderen Stellen, wie z. B. bei Karls Sachsenkriegen (S. 21—23) oder bei der Besprechung der westfränkischen Karolinger (S. 41 f.), sind viel zu viel Einzelheiten, die so niemals von dem Schüler erfafst werden und auch wertlos sind.

Von Prutz unterscheidet sich Hermann, abgesehen von der Art der Darstellung, auch darin, dafs er den einzelnen Abschnitten die Angabe der Geschichtsquellen voranschickt und nicht etwa blofs die eine oder andere besonders hervorragende nennt, sondern weit über das Bedürfnis der Schule hinausgeht (z. B. S. 4, 45). Anmerkungen sind hier fast auf jeder Seite. Sie enthalten oft die Quellenstellen im Wortlaut, oft Erläuterungen u. a. m. Dafs neben der äufseren Geschichte auch die innere zu ihrem Rechte kommt (vgl. z. B. S. 14—17, 26—30), dafs sich überall

die Tüchtigkeit der Sachkenntnis des Verfassers zeigt, braucht nicht von neuem hervorgehoben zu werden. Hermanns Gewissenhaftigkeit fördert aber auch wieder Seltsames zu Tage; man vgl. z. B. „Ung[e]arn, Tolb[p]iacum, ala[e] mannisch, Eri[u]gena, und so nicht etwa nur an einer Stelle. Sollte damit wirklich den Zwecken der Schule gedient sein? Dafs hier wie in den früheren Bänden sich manches Eigenartige findet, dafs dem Leser so manche Anregung zu neuen Betrachtungen und Zusammenfassungen gegeben wird — Hermann selbst weist auf Analogieen hin (z. B. S. 42, 44, 45) — bedarf gleichfalls keines weiteren Beweises.

γ. Neuzeit.

Von Th. Welters *Lehrbuch* ist der die neuere Zeit enthaltende dritte Band zum einunddreifsigsten Male aufgelegt (vgl. Jb. IV, VIII 39), der gleiche Teil von W. Pütz' *Grundrifs* zum siebzehnten Male. Diese siebzehnte Auflage entspricht der vorhergehenden, nur wurden „mit Rücksicht auf die K. Kabinettsordre vom 1. Mai 1890 und die Ausführungsvorschläge des Staatsministeriums vom 27. Juli 1889 die geschichtlichen Ereignisse bis zum Jahre 1890, ausführlicher sodann die deutsche Geschichte seit dem Jahre 1871, die sozialen und volkswirtschaftlichen Verhältnisse Deutschlands und Preufsens bis zum 1. Januar 1891 dargestellt“. Diese auf Deutschland-Preufsen bezüglichen Ausführungen über die Zeit von 1871—1891 umfassen S. 197—202, also 6 Seiten, und sind im ganzen zweckentsprechend. Aber im übrigen scheint die Anordnung des Bandes vielfach keineswegs zweckmäfsig zu sein, die deutsche Geschichte müfste stärker hervorgehoben, die des Auslandes in engere Beziehung oder Verbindung mit ihr gebracht werden. So z. B. erscheint es höchst eigentümlich, dafs auf S. 184 in der deutschen Geschichte der Schleswig-Holsteinische Krieg von 1864 nur eben genannt, im übrigen aber auf S. 214 verwiesen wird, d. h. auf die Geschichte Schweden-Dänemarks. Auch der Einigungskampf Italiens, der doch für das Verständnis des deutschen Krieges von 1866 erforderlich ist, folgt erst unter Italien 30 Seiten später; das preufsisch-italienische Bündnis gegen Österreich wird überhaupt erst nach der Schlacht von Königgrätz erwähnt. Der dritte Band von Steins *Handbuch* ist gleichfalls in einer neuen, der vierten Auflage erschienen. Der Verfasser nennt sie mit Recht eine verbesserte; er hat z. B. aufs gewissenhafteste die Verbesserungsvorschläge, die Ber. im zweiten Jahrgange (B. 432—435) machte, benutzt. Die neue Auflage ist etwas gekürzt. Sie zählt 21 Seiten weniger als die frühere. Wie im zweiten Teil ist auch hier der Litteraturnachweis völlig weggelassen, aber auch der Text weist Kürzungen auf, so der russisch-türkische Krieg; Kürzungen, die nicht immer glücklich sind, vgl. S. 304: „Ein russisches Heer ging nach Besetzung des Schipkapasses über den Balkan, nahm das von den Türken tapfer verteidigte Plewna und rückte über Sophia nach Adrianopel vor.“ Hochgradig antiquiert ist S. 13 in der Übersicht der Ergebnisse der Zeit von 1815 bis jetzt: „Deutschland

und Italien gehen einer gröfseren nationalen Einigung entgegen.“ Seit 1871 sind unterdessen mehr als 20 Jahre verflossen! Auch stilistisch würde neue Sichtung nützlich sein. „Maximilian zwang die Protestanten zur Huldigung des Kaisers“ (S. 67) ist kein Deutsch.

Neu erschienen ist der *Leitfaden für den Unterricht in der neueren Geschichte* von H. Prutz, der in seiner ganzen Anlage und Darstellung dem für das Mittelalter gleicht, weshalb das oben Gesagte auch auf diesen Teil Anwendung findet. S. 1—4 enthalten eine kurze Übersicht über den Entwickelungsgang und seine Ergebnisse, sowie die Gliederung des Stoffes. Prutz scheidet die Neuzeit in das Reformationszeitalter (1500—1648), das der absoluten Monarchie und des Kampfes um das europäische Gleichgewicht (1648—1788) und das der Revolution und Restauration und das Ringen um die Einigung Deutschlands (1786—1888). Die erste Hauptperiode zerfällt ihm in die Reformation bei den germanischen Völkern (1500—1555), das Zeitalter der Gegenreformation (Romanen, die Rettung der kirchlichen und politischen Freiheit durch Elisabeth von England, Heinrich IV von Frankreich und die Niederlande) 1555—1618 und in den Entscheidungskampf im dreifsigjährigen Kriege. Der letztgenannte Abschnitt gliedert sich wieder in Reformation und Gegenreformation in Deutschland und den böhmischen Aufstand 1555—1619, den deutschen Religionskrieg 1620—1635 und den europäischen Krieg um politische Fragen 1635—1648, so dafs der dreifsigjährige Krieg ganz zertrennt wird. Das Zeitalter des aufgeklärten Despotismus, den zweiten grofsen Abschnitt der zweiten Hauptperiode, teilt er erstens in die Jahre der dynastischen Kabinettspolitik und der Kabinettskriege und das Aufkommen Preufsens (1715—1740), zweitens die Erhebung Preufsens zur Grofsmacht durch Friedrich den Grofsen (1740—1763) und drittens in die Vorboten der Revolution vom Hubertusburger Frieden bis zum Tode Friedrichs des Grofsen (1763—1786). Dieser dritte Teil würde besser zerlegt und überwiegend dem folgenden Hauptteile überwiesen; einige Paragraphen aber enthalten alles andere, nur nicht Vorboten der Revolution. Auch an anderen Stellen würde die Gliederung vielleicht noch zweckmäfsiger gestaltet werden können. Das Buch schliefst mit 1888 und giebt politische Geschichte — das Kulturhistorische, Zuständliche tritt in den Hintergrund. Die Stoffauswahl ist sehr vorsichtig — man wird nirgends etwas zu viel finden, die Darstellung zuverlässig, fliefsend, klar und verständlich. Nur selten verleitete das Streben nach Kürze zu Satzmifsbildungen (S. 10, 22, 77). Seltsam ist, dafs die Paragraphen in kleinerem Druck überaus häufig einen Satz des gröfseren Druckes unterbrechen.

Eigenartig, in dieser Zusammenstellung für unsere Schulen nicht vorhanden, den *Instruktionen* gemäfs gestaltet ist die *Österreichische Vaterlandskunde für die oberen Klassen der Mittelschulen* von E. Hannak. Sie zerfällt in drei Abteilungen. Die erste, umfassendste enthält auf 110 Seiten die Geschichte Österreichs. Hannak zerlegt den Stoff in vier

grofse Abschnitte: Die älteste Geschichte (bis 976 n. Chr.), die Entstehung und Fortbildung der drei österreichischen Ländergruppen bis zum Regierungsantritt der Habsburger (1282), die Geschichte Österreichs, Böhmens und Ungarns bis zur dauernden Vereinigung Böhmens und Ungarns mit Österreich (1526), endlich Österreich seit dieser Vereinigung unter den Dynastieen Habsburg und Habsburg-Lothringen. In der vorliegenden neunten Auflage ist der historische Teil mannigfach umgestaltet, hier gekürzt, dort erweitert; letzteres vorzüglich nach der kulturhistorischen Seite. So sind die Übersichten über die Kulturfortschritte am Ende des zweiten und dritten Zeitraumes neu, für den vierten (S. 81--88, 101--110) waren sie schon in den früheren Auflagen vorhanden. Doch bestimmt Hannak die Einzelheiten dieser Abschnitte nicht zum Memorieren, sondern vorzüglich zur Belebung und Veranschaulichung des historischen Stoffes. Die Darstellung selbst ist durchweg knapp und kurz. „Die Reife der Jünglinge, für die dieses Buch geschrieben ist, ist so weit vorgeschritten, dafs diese durch die Thatsachen selbst gefesselt werden, nicht aber durch irgend eine schwunghafte oder pathetische Darstellung, die in einem Leitfaden gar nicht am Platze wäre.“ Die zweite Abteilung (S. 110—165) enthält die physische Geographie und die Statistik. Letztere wird gegliedert in Bevölkerung (Verteilung und Dichte, Nationalität, Religion) und in die Kultur der Bevölkerung. Diese wird weiter geteilt in materielle Kultur (Rohproduktion, Industrie und Gewerbe, Handel, Umlauf der Güter, Bedingungen der Volkswirtschaft) und in geistige (Klerus, Schulen, politische Verhältnisse). Die dritte Abteilung (S. 165--195) enthält die Topographie (a. die deutsch-slawischen Länder, b. die der ungarischen Krone, c. Bosnien und die Herzegowina). Der zweite und der dritte Teil haben in dieser Auflage, namentlich im Zahlenmaterial, starke Verkürzungen erfahren. Unten werden die wichtigsten einschlägigen litterarischen Erscheinungen etwa aus den letzten 20 Jahren angegeben. Es ist nicht zu verkennen, dafs in diesem Buche dem Abiturienten ein wertvoller Gesamtüberblick gegeben wird, und man könnte die Frage aufwerfen, ob bei uns nicht etwas Ähnliches sich auch segensreich erweisen möchte.

B. Für höhere Bürgerschulen.

Hier liegt nur der *Leitfaden für den Geschichtsunterricht in höheren Bürger- und Mädchenschulen* von Fr. Junge-Müller vor. Im Jahre 1889 lautete der Titel „in den oberen Klassen höherer Töchterschulen“. Grund für die Änderung war die nunmehr genehmigte Einführung in den höheren Bürgerschulen, für die er nach dem ersten Vorworte mitbestimmt war, und die dabei von dem Ministerium gegebene Empfehlung, den Titel demgemäfs umzugestalten. Sonst zeigt das Buch keine Veränderung, und es gilt daher auch für diese Ausgabe die anerkennende Besprechung im vierten Jahrgange (VIII 45 f.).

2. Lehr- und Hilfsbücher in Tabellenform.

A. Jahreszahlen und Tabellen zum Auswendiglernen.

Das Programm des Wiesbadener Realgymnasiums ordnet die zu lernenden Daten nach Klassen und zwar so, dafs dem Pensum der Quarta gleich die für Sekunda verbleibenden Ereignisse aus der alten Geschichte folgen, dem Pensum der Tertien die für Prima. Die Auswahl ist verständig, der Druck erstaunlich klein. Im Anschlufs an die schon wiederholt von ihm herausgegebenen Lehrbücher der Weltgeschichte von Th. Welter hat A. Hechelmann *Zeittafeln* verfafst, „die dem Schüler eine möglichst klare Übersicht über die Hauptabschnitte der Geschichte und über deren Unterabteilungen zu geben, zugleich aber die Einprägung der wichtigsten Jahreszahlen zu erleichtern bezwecken". Die vorliegende zweite Auflage umfafst 44 Seiten und unterscheidet sich von der ersten dadurch, dafs anhangsweise eine etwa 4 Seiten umfassende Übersicht über die brandenburgisch-preufsische Geschichte hinzugefügt ist. „Durch die noch mehr berücksichtigten Zeiteinteilungen und deren Begründung, sowie durch kurze charakterisierende Übersichten dürfte einer gedankenlosen Gedächtnisarbeit des Schülers in erhöhtem Grade vorgebeugt und der verstandesmäfsigen Aneignung Vorschub geleistet sein." Gleichfalls in zweiter Auflage erscheint ein *Repetitorium der alten Geschichte* von J. B. Lehmann, das sich „die Aufgabe stellt, den Gedächtnisstoff in der alten Geschichte besonders für die Schüler der Mittelklassen auf ein richtiges Mafs zurückzuführen und zugleich pragmatisch zu gruppieren". Für Quarta müfste immerhin sehr viel gestrichen werden, und für die Sekunden, die aber nicht mehr als Mittelklassen zu bezeichnen sind, wünschte man gar zu vieles anders. Man wird nicht im Ernst 4000 v. Chr. als Erschaffungsjahr der Welt lernen lassen wollen, und wenn man bei Caligula, dem „blutdürstigen Narren", und Tiberius, „finster und mifstrauisch, Menschenfeind", sich auch an ähnliche Klänge erinnert, so ist für Tiberius diese Charakteristik doch antiquiert und für den anderen auch vom Übel.

B. Leitfäden in Tabellenform.

Von dem bekannten Buche von K. Plötz ist die zehnte verbesserte Auflage erschienen, wie die vorhergehende von M. Hoffmann besorgt. „Die Verbesserungen im einzelnen sind besonders auf Mitteilungen aus der Verfassungs- und Kulturgeschichte, Hervorhebung der Folgen wichtiger Ereignisse, Beseitigung entbehrlicher Fremdwörter gerichtet." Eine Erweiterung hat der Anhang über die brandenburgisch-preufsische Geschichte durch Aufnahme der die gesetzgeberische und Verwaltungsthätigkeit der Herrscher betreffenden Angaben erfahren. Die neue Auflage zählt 432 Seiten, zwölf mehr als die neunte. Von diesen kommen etwa drei auf die Erweiterung des Anhangs. Hinzugekommen sind z. B. auch S. 85

die auf das römische Sakralwesen bezüglichen Bemerkungen. Im einzelnen finden sich ebenfalls Verbesserungen, so ist S. 90 „der Kampf der Patrizier gegen die Plebejer“ richtig gestellt, S. 92 bei Coriolan hinzugefügt worden, dafs er nur angeblich von der Erstürmung von Corioli so heifse.

In neunter verbesserter und erweiterter Auflage ist ferner der *Geschichtskursus für die oberen und mittleren Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht* von H. Koepert erschienen, der nach dem mitgeteilten Nachweis der Einführungen besonders in Mitteldeutschland weit verbreitet und auf Schulen jeder Art im Gebrauch ist. Auf 76 Seiten wird das Altertum, auf 36 das Mittelalter, auf 55 die Neuzeit dargestellt. Es folgt dann noch ein Abrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte auf 13 Seiten, Stammtafeln und ein 16 Seiten umfassendes geographisch-historisches Register, letzteres eine diesem Buche eigentümliche Einrichtung. Dem Texte sind auf der Mehrzahl der Seiten noch Anmerkungen hinzugefügt, die entweder Einzelheiten anführen oder nähere Erklärungen bringen. Besorgt ist diese Auflage wie die früher besprochene des *Abrisses* von S. Herrlich.

Von dem *Tabellarischen Grundrifs* von Fr. Pfalz liegt das dritte Heft, die neuere Geschichte, in fünfter verbesserter Auflage vor. Es umfafst 71 Seiten und reicht bis 1815. Danach darf angenommen werden, dafs die folgende Zeit in einem vierten Hefte behandelt werden soll. Angehängt ist eine synchronistische Tabelle, in deren linker Spalte die Daten für Deutschland, in deren rechter die für die aufserdeutschen Länder gegeben werden. Die beiden, nicht kolorierten Karten geben nicht mehr als jeder dem Schüler zur Verfügung stehende Atlas und hätten daher wegbleiben können. Ein Hauptfehler des Büchleins ist der, dafs nicht zu ersehen ist, wie weit der Bereich einer Zahl geht. Bald begreift sie mehrere Reihen, bald gehört schon die nächste in eine andere Zeit. So liest man unter 1529: „Friede zu Cambray — Karl V in Bologna zum Kaiser gekrönt — der Krieg zwischen Karl V und Franz I bricht von neuem aus“, Ereignisse, von denen jedes in ein anderes Jahr gehört. Unter 1525 dagegen wird zehnmal von neuem abgesetzt, und alle diese Angaben gehören auch wirklich in dieses Jahr. Oft kommt die Hauptsache nicht zum Ausdruck, vgl. 1530. Dies hängt damit zusammen, dafs Pfalz durchweg in vollen Sätzen spricht. Auch in der Stoffauswahl ist manches vergriffen. 13 Zeilen für die Wiedertäufer in Münster ist eine unbegreifliche Verschwendung, um so mehr, da solche Daten, wie der erste Speierer Reichstag, fehlen.

Für den Unterricht am französischen Gymnasium hierselbst gestaltet ist der *Abrégé chronologique de l'histoire ancienne* von E. Marggraff, der nunmehr in zweiter Auflage vorliegt. Auf 19 Seiten wird die Geschichte des Orients dargestellt, wobei die Schicksale der einzelnen Völker möglichst weit besprochen werden; so ist die persische Geschichte gleich bis 330, die der Juden sogar bis 133 n. Chr. geführt. Die

griechische Geschichte umfafst 32 Seiten, die römische (bis 476 n. Chr.) ist doppelt so stark. Die Stoffauswahl ist zweckmäfsig, die innere Entwickelung wird genügend berücksichtigt, die Darstellung ist zuverlässig und klar. Gröfsere Beschränkung in den Zahlen wäre angezeigt gewesen, da eine Unterscheidung im Druck nicht vorgesehen ist.

Neu erschienen ist ein *Leitfaden der Geschichte in Tabellenform für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* von O. Reinhardt. Das erste Bändchen — Geschichte des Altertums — ist 111 Seiten stark, von denen den Völkern des Orients 17, den Griechen 43, den Römern also 51 gewidmet sind. Es ist sorgfältig gearbeitet und zweckentsprechend. Im einzelnen ist naturgemäfs noch manches zu bessern; so ist „Miltiades, mit einer Flotte nach Paros gesegelt, mufs umkehren“ undeutsch, und die Angabe, dafs Pausanias „in einem Tempel eingemauert wurde“, mufs in den Schülern ganz verkehrte Vorstellungen erwecken. Gut ist, dafs am Ende der griechischen Geschichte eine Übersicht über die Geschicke der sizilischen Griechen und ihre Kämpfe mit Karthago gegeben wird. Verfassungs- und Kulturentwickelung werden bei den verschiedenen Völkern genügend berücksichtigt. Das zweite Heft — 102 Seiten — bringt die Geschichte des Mittelalters, und zwar ist diese in fünf Perioden gegliedert. Vorangeschickt wird eine kurze Vorgeschichte, die erste Periode beginnt mit 375. Das dritte Heft, das übrigens zuerst erschienen war und in dessen Vorrede der Verfasser sich über die leitenden Gesichtspunkte ausspricht, ist 103 Seiten stark und bringt die Geschichte der Neuzeit in 8 Perioden bis zum Jahre 1888 oder richtiger 1890, denn unter dieser Zahl erscheint auch die Erwerbung Helgolands. Das Urteil über diese beiden Bändchen kann nicht so günstig lauten. Sowohl in Bezug auf die Aufnahme des Stoffes wie auf die Auswahl der Zahlen hätte manches zweckmäfsiger sein können, dann aber scheinen diese beiden Hefte überhaupt flüchtig gearbeitet zu sein. So liest man II, 6: „Gratian von Maximus ermordet. Maximus von Gratian besiegt.“ III, 1: Eroberung von Konstantinopel durch die Türken. Eindringen eines nichtchristlichen Volkes in die europäische Welt. War dies nicht längst der Fall? Seit 711 safsen die Araber in Spanien. Dann stehen die Thatsachen wiederholt nicht unter dem richtigen Jahre, der Ausdruck trifft die Sache nicht oder verdunkelt sie. Endlich ist die sprachliche Form überhaupt von der Art, wie sie in einem Schulbuch nicht sein darf, und bei aller Anerkennung, dafs die kürzeste Formel für Tabellen anzustreben ist, auch nicht zu sein braucht; vgl. III, 8: „Türken vor Wien, das tapfer verteidigt. Soliman zieht ab.“

Im Anschlufs an Welters Lehrbuch der Weltgeschichte bietet einen *Grundrifs der Geschichte* J. Vaders, und zwar liegen zunächst die beiden Hefte vor, die Altertum und Mittelalter enthalten (32, bezw. 40 Seiten). Die Zahlen erscheinen in 3 Typen, vielleicht der Vorbereitungsstufe, dem unteren und dem oberen Kursus entsprechend. Ist dies der Fall, so sind viel zu viel Zahlen aufgenommen. Wer wird die

zu erwarten ist. Nur die Praxis kann es lehren. Hervorgehoben darf noch werden, dafs die *Übersichten* in sprachlicher Hinsicht von den Gebrechen, die solchen tabellarischen Lehrbüchern oft anhaften, frei sind.

Dem Titel und der Anlage nach scheint auch Heichen, *Die Kulturgeschichte in Hauptdaten vom Altertum bis auf die Gegenwart*, hierher zu gehören. Der Verfasser versucht, „ein Nachweisungs- und Unterrichtsmaterial der Entwicklung der menschlichen Kultur in chronologischer Folge zu geben". Für die Kulturgeschichte ist dies die erste Zusammenstellung der Art, und man kann sich nun alle möglichen Fragen schnell und leicht beantworten — das sorgfältig gearbeitete Register enthält 8000 Nachweisungen. Also: Wer erfand die Photographie? Seit wann giebt es Mikroskope? Wer erfand das künstliche Mineralwasser, die hydraulische Presse, die Wollkratze? u. s. w. Dafs ein solches Hilfsmittel vielen erwünscht und auch nützlich ist, ist klar; dafs diese Zusammenstellung ein Werk grofsen Fleifses ist, dem man auch Lücken und Versehen nicht hoch anrechnen darf, nicht weniger. Aber ob diese Kulturgeschichte, bei deren Drucklegung auch Henne am Rhyn mitgeholfen hat, nun auch ein Unterrichtsmittel ist, das ist eine andere Frage. Ber. mufs sie verneinen. Vertreten sind alle Zeitalter und alle Nationen, Kulturgeschichte ist im weitesten Sinne gefafst. Man findet ebensogut das Jahr der Erfindung der Porzellanbäckerei in China, wie die Entstehungszeit der Bücher Mosis, die Ausgabe des kombinierten Rundreisebillettes und die Entdeckung des Vaselin. Auch die Kriegsgeschichte, die politische Geschichte ist berücksichtigt. Man liest Anfangs- nnd Endjahr des Peloponnesischen Krieges, des zweiten punischen Krieges, von letzterem auch eine ganze Reihe von Schlachten. Aber dies alles folgt in rein chronologischer Anordnung bunt durcheinander, und von irgend einer Gliederung oder Zusammenfassung ist nicht die Rede. Dafs das Altertum sich mit 41, das Mittelalter — Heichen rechnet es bis 1440 — mit 30 Seiten begnügen mufs, die Neuzeit mit 163 Seiten den Löwenanteil erhält, ist in der Sache begründet. Für die politische Geschichte scheint der Verfasser nicht hinlänglich gerüstet zu sein, denn die Angabe, dafs Konstantin sein Reich in 13 „kirchliche" Diözesen teilte, ist schlimm.

3. Quellenwerke.

An erster Stelle seien drei Werke genannt, die für die Schule geschrieben sind. Zunächst die *Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes* von E. Blume, die nunmehr mit dem dritten Bande einen vorläufigen Abschlufs gefunden haben; ob der Verfasser die folgenden Zeiten nach dem gleichen Plane bearbeiten wird, läfst er dahingestellt. Der vorliegende stattliche Band — er umfafst ungefähr 360 Seiten — enthält die *Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes im späteren Mittelalter*, d. h. für die Zeit von Rudolf von Habsburg bis zum Schlufs des Mittelalters. Der Verfasser geht, wie in den beiden früheren Bänden, so auch

für diese Zeit von dem Grundsatze aus, dafs in dem Geschichtsunterricht neben den Schicksalen unseres Volkes immer mehr auch sein zuständliches Leben darzustellen ist, dafs es wichtig ist, der Jugend zu zeigen, wie das staatliche, gesellschaftliche, religiöse, geistige und wirtschaftliche Leben sich in den einzelnen Perioden gestaltete, welche Wandlungen es durchlief, um schliefslich zu den heutigen Formen zu gelangen. Das Buch zerfällt in zwei Teile, von denen der erste auf etwa 100 Seiten zunächst eine kurze Übersicht über die Schicksale unseres Volkes, dann eine solche über dessen Zustände vom Ende des Zwischenreiches bis zum Ende des Mittelalters giebt; der zweite Hauptteil umfafst die Quellensätze selbst, die die Belege zu dem zweiten Abschnitte des ersten Teiles liefern, daher genau ebenso gegliedert sind wie jener. Der erste Abschnitt umfafst das Staatsleben (Einteilung, Regierung, Rechtspflege, Heerwesen, Staatshaushalt), der zweite das gesellschaftliche Leben (Gesellschaftsklassen, Familie), die drei folgenden das religiöse, geistige, wirtschaftliche Leben. Inhaltsangaben der kleineren Abteilungen am Rande erleichtern das Auffinden. Diese Quellensätze, d. h. einzelne Abschnitte, Sätze, sind aus den mannigfaltigsten Werken zusammengetragen, aus Geschichtsschreibern, Urkundensammlungen, gelegentlich auch dem Original entnommen, so z. B. eine Urkunde Friedrichs III (202). Woher diese aber auch stammen mögen, alle erscheinen gleichmäfsig in deutschem Gewande. Manche Stücke sind recht umfangreich, so z. B. füllt De electione et coronatione Maximiliani regis Romanorum 18 Seiten; die meisten sind freilich nur kurz. Quellenbruchstücke aber, die nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellt sind, die dadurch aufhören, Bruchstücke zu sein, eignen sich nach Blumes Ansicht für die Durcharbeitung in der Schule viel mehr als ein bestimmter Geschichtsschreiber oder auch ein gröfserer zusammenhängender Abschnitt. Jedenfalls verdient diese erstaunlich fleifsige Zusammenstellung aus zum Teil entlegenen, für den Lehrer an kleineren Anstalten gar nicht zu beschaffenden Büchern, die sachgemäfse Ordnung des Zusammengehörenden den wärmsten Dank der Fachgenossen. Denn gerade ihnen wird das Buch gute Dienste leisten. Der Verfasser meint freilich, dafs die Quellensätze auch in der Hand des Schülers sein sollen, dafs dieser an ihnen angeleitet werden könne, selbstthätig geschichtliche Kenntnisse zu erarbeiten. Das wäre aber eine Aufgabe, die erstens nicht in die Schule gehört, und zu deren Lösung zweitens solche bereits zu einem bestimmten Zweck zusammengestellten Quellenstücke nicht geeignet sind. Dagegen in der Hand des Lehrers werden sie zur Belebung des Unterrichtes, zur Veranschaulichung die besten Dienste leisten. Gar nicht ausgeschlossen ist natürlich, dafs hin und wieder ein besonders tüchtiger Schüler für eine bestimmte Frage einen Vortrag auf Grund der Quellenstellen übernimmt. Zu diesem Zwecke könnte in jeder Anstalt für die Schülerbibliothek ein Exemplar beschafft werden.

Die beiden anderen Bücher sind der Neuzeit gewidmet. Nur einen

kleinen, aber inhaltsreichen Zeitraum veranschaulichen die von H. Windel in der Velhagen-Klasingschen Sammlung deutscher Schulausgaben zusammengestellten Stücke *Patriotischer Prosa aus den Jahren 1806 bis 1815.* Das Büchlein enthält Gneisenaus Denkschrift über den Krieg von 1806, die Verteidigung Kolbergs (50 Seiten aus Nettelbecks Selbstbiographie umfassend), Steins Wirken (Politisches Testament und Ächtung), Stücke aus E. M. Arndts Geist der Zeit und Wanderungen, das „politische Glaubensbekenntnis" der Königin Luise, des Königs Aufruf An mein Volk und endlich drei Kundgebungen Blüchers, einen Armeebefehl und 2 Briefe. Jedem der 6 Abschnitte gehen kurze biographische Notizen voraus, den Schlufs bilden 3 Seiten ebenfalls ganz kurz gehaltene Erläuterungen. Die Zusammenstellung wird manchem willkommen sein.

Die gesamte Neuzeit umfassen die von H. Landwehr zusammengestellten *Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte vornehmlich in zeitgenössischer Schilderung.* Der Verfasser ist Lehrer am Kadettencorps, und das Buch gehört zu der Reihe der für diese Anstalten im Mittlerschen Verlage erschienenen Hilfsbücher für den geschichtlichen Unterricht. Landwehr betont, dafs für die Charakterbildung das Biographische von der gröfsten Bedeutung ist und zwar auch auf der Mittel- und Oberstufe; denn die Personen, nicht die Zustände sind es, die im eigentlich erziehenden Unterricht zu verwenden sind. Soll die Anschaulichkeit der Vergangenheit gefördert werden, soll die Jugend (Allerh. Erlafs vom 13. Februar 1890) für Heldentum und historische Gröfse empfänglich gemacht werden, so müssen die grofsen Männer lebendig vor den Augen der Schüler stehen. Dazu seien getreue Bildnisse nötig, wie sie schon bei Oncken, Jäger, Berner geboten werden, aber auch die Charakterzüge müfsten scharf hervorgehoben werden. Dazu soll nun die vorliegende Sammlung dienen. Sie bringt zunächst Charakteristiken aus der Zeit der Reformation und Gegenreformation: Fürsten (Maximilian, Karl V, Ferdinand I, Rudolf II, Friedrich den Weisen, Johann den Beständigen, Moritz von Sachsen, Philipp von Hessen, Joachim II und Philipp II) zur Hälfte nach Berichten der Zeitgenossen, zur Hälfte nach Janssen, Ranke, Ritter, Maurenbrecher; Feldherrn (Alba, Oranien, Egmont, Frundsberg) nach Wenzelburger und Ranke; Geisteshelden (Luther, Melanchthon, Hutten, Agricola, Zwingli, Eck, Loyola, Canisius, Kopernikus, Münzer); Aus der Zeit für die Zeit (Katholische Klage über die Säkularisation). Es folgt dann das Zeitalter des dreifsigjährigen Krieges (Friedrich V, Gustav Adolf, Bethlen Gabor, Mansfeld, Merode, Tilly, Thurn, Wallenstein, Bernhard von Weimar). Hier stammen die Charakteristiken mit einer Ausnahme sämtlich aus neueren Schriftstellern. Die Zusammenstellung zeigt, dafs Evangelische und Katholiken gleichmäfsig berücksichtigt sind. Die einzelnen Stücke sind von sehr ungleichem Umfange, am längsten ist die Charakteristik Bernhards aus Droysen. Luthers Äufserung über Zwingli beweist nur seine Abneigung gegen ihn, ebenso beweist desselben Ansicht über Kopernikus nur, dafs

er in dieser Hinsicht falsch urteilte; beide Stücke sind also charakteristisch für Luther, nicht für diese beiden Männer. Dafs Thomas Münzer unter den Geisteshelden erscheint, ist doch gar seltsam. Die Charakteristiken Bethlens, Mansfelds, Friedrichs V aus Villermont erscheinen als Zerrbilder. Dafs Gustav Adolf nach Droysen als Politiker, nicht als der evangelische Glaubensheld in landläufiger Auffassung erscheint, ist in Ordnung. Agricolas Charakteristik (Kawerau) ist keineswegs sehr günstig. Es folgt dann das Zeitalter des Absolutismus mit 10 Fürstenbildern (Leopold I, Karl VI, Maria Theresia, Joseph II, dem Grofsen Kurfürsten, Friedrich I, Friedrich Wilhelm I, Friedrich II und den beiden Prinzen Wilhelm und Heinrich) überwiegend nach dem Urteil der Zeitgenossen, sonst nach Arneth, Droysen, Ranke, Häufser. Dafs neben Droysen für den Grofsen Kurfürsten auch Lisolas ungünstiges Urteil tritt, macht der Objektivität Landwehrs Ehre. Aber dafs von Feldherren nur Prinz Eugen und Laudon aufgenommen werden, erscheint sehr sonderbar. Dafür werden von Staatsmännern Waldeck und Danckelmann gezeichnet. Es folgen dann die Befreiungskriege mit Friedrich Wilhelm II und III, Napoleon, Alexander I und der Königin Luise, die beiden ersten in der Charakteristik Boyens wenig günstig gezeichnet. Von Feldherren sind 13 aufgenommen, sämtlich in zeitgenössischer Schilderung; unter ihnen v. Kleist, der Magdeburg den Franzosen übergab! Die Staatsmänner Haugwitz, Beyme, Stein, Hardenberg, Metternich werden von Clausewitz, Arndt, Boyen und Montgelas gezeichnet. Ihnen wird Kotzebue angeschlossen (Arndt). Das Zeitalter Kaiser Wilhelms bringt die Charakteristiken von Friedrich Wilhelm IV und Wilhelm I (Sybel, Herzog Ernst), Friedrich III (Rodd, Freytag), Wilhelm II, Georg V, ja auch von Erzherzog Johann, dann folgen Prinz Friedrich Karl, Moltke, Roon, Manteuffel, Benedek; von Staatsmännern Heinrich von Gagern, Radowitz, Bismarck, Bernsdorff, Beust. „Aus der Zeit für die Zeit" zeichnet das Parteileben in der Paulskirche und das Attentat von 1878. Die Herkunft der Stücke ist nur kurz angegeben, irgendwelche Erläuterungen sind grundsätzlich ausgeschlossen. Die Benutzung denkt sich Landwehr in der Weise, dafs der Lehrer beim Vortrage die Charakteristiken mitteilt und sie unter genauer Betrachtung der einzelnen Züge mit den Schülern bespricht, natürlich nur die bedeutendsten; andere sind in Gruppen zusammenzufassen, und hier mufs der häusliche Fleifs der Schüler mitwirken. Wenn er sich aber auch den Nutzen davon verspricht, dafs die Schüler einen Einblick in die Urteilsfähigkeit des betreffenden Zeitalters gewinnen und an der Hand desselben auch über die Entwicklung der deutschen Geschichtsschreibung aufgeklärt werden können, so verspricht er sich zu viel und geht damit über die der Schule gesteckten Grenzen hinaus. Wenn die Sammlung auch von ungleichem Werte ist, wie es nicht anders sein kann, wenn man eine Reihe von Stücken gern missen und an deren Stelle andere sehen möchte, so wird sie doch einem vorhandenen Bedürfnis entgegenkommen und eine wertvolle Ergänzung für die eigent-

lichen Quellensammlungen bilden. Ein Beweis für die Zweckmäfsigkeit des Buches dürfte auch der Umstand sein, dafs binnen Jahresfrist eine zweite Auflage notwendig geworden ist.

Nicht für höhere Lehranstalten bestimmt, sondern in erster Linie für die Studierenden angelegt und nach den Zwecken der Universität gearbeitet sind zwei Bücher, die auch für den Unterricht auf den höheren Schulen nützlich werden können, weil sie eine Zusammenstellung von Urkunden geben, die auch hier, wenngleich mit Auswahl und nur auszugsweise, mitgeteilt zu werden verdienen. So ist ein neues Bändchen der *Monumenta selecta* von M. Doeberl erschienen, das aber besser ein Band zu nennen ist, denn es umfafst über 300 Seiten. Dem dritten Bändchen (s. Jb. IV, VIII 47 f.) ist jetzt das vierte gefolgt, das die Zeit Lothars, Konrads III und Friedrichs I enthält und gleich jenem nicht nur die Urkundenstücke, sondern auch umfassende Erläuterungen und Darlegungen des Standes der wissenschaftlichen Arbeit giebt. Findet hier der Lehrer das urkundliche Material mit wertvollem Apparat für diese wichtige Zeit bequem und handlich zusammen, so haben W. Altmann und E. Bernheim *Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter* herausgegeben und ihm hierin ein reiches Material für diesen weiten Zeitraum zur Verfügung gestellt. Aber auch in der Anlage unterscheidet sich dies Werk von dem Doeberls. Ist dort für die aufgenommenen Urkunden in Einleitungen, Exkursen, Erläuterungen ein reiches Material beigegeben, so liefern diese beiden Verfasser, um die Handlichkeit des Buches nicht zu schädigen, im wesentlichen eben nur die Urkundenstücke selbst und verzichten grundsätzlich auf sachliche Erörterungen und kritische Anmerkungen. Dagegen „werden bei jeder Urkunde von den Erläuterungsschriften die gewissermafsen klassischen Werke, bezw. die neueste über den Gegenstand erschienene Abhandlung als Hinweis für vollständige Orientierung angeführt“. Der Text ist auf Grund der besten vorhandenen Ausgaben möglichst übersichtlich und lesbar hergestellt. Das Buch zerfällt in sechs Abschnitte, innerhalb deren die einzelnen Urkunden chronologisch aneinander gereiht sind. Der erste Abschnitt enthält die auf die Staatsgewalt und die Reichsverfassung im allgemeinen bezüglichen Urkunden. Von den 14 Nummern ist die erste das Gesetz Chlotars II (614), die letzte die Absetzung des Königs Wenzel (1400). Sonst seien noch genannt ein Kapitulare Karls des Grofsen (802), Friedrichs II statutum in favorem principum (1232), die Beschlüsse des Nürnberger Reichstages (1274), die Urkundenstücke von 1338, dann die goldene Bulle. Der zweite Abschnitt behandelt das Verhältnis von Reich und Kirche und enthält gleichfalls 14 Nummern. Sie beginnen mit Lothars I Ordnung der römischen Verhältnisse (824) und schliefsen mit dem Wiener Konkordat Friedrichs III. Hervorzuheben sind das Pactum Ottos des Grofsen mit Johann XII, das Papstwahldekret von 1059, das Wormser Konkordat, Friedrichs I Manifest von 1157, der Friede zu Venedig. Der dritte

Abschnitt, Ständische Verhältnisse, bringt die Lehnsgesetze Konrads II, Lothars III, Friedrichs I, das Bamberger und Kölner Dienstrecht und das Hofrecht des Bischofs Burchard von Worms. Der vierte Abschnitt bringt 7 auf das Heerwesen bezügliche Urkunden (805—1422). Das Gerichtswesen (V) beginnt mit der Lex Salica und schliefst mit dem Ewigen Landfrieden von 1495. Hinzugefügt sind noch drei Stücke zur Geschichte der Veme. Am umfangreichsten ist der sechste Abschnitt (82 Seiten), Territorien und Städte. Er beginnt mit dem Immunitätsprivileg Dagoberts I für das Kloster Rebais (635) und schliefst mit der Dispositio Achillea, die allein 12 Seiten füllt. Einer Reihe von Immunitätsprivilegien folgen Übertragungen der Grafenrechte, Markt- und Münzverleihungen, Markt- und Stadtrechte, Privilegien für Territorialherrschaften u. a. m. Schon dieser Überblick ergiebt, wie wertvoll das inhaltreiche, verhältnismäfsig recht billige Buch auch für den Geschichtslehrer an höheren Schulen ist.

In der Sammlung der *Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit* ist neu erschienen *Das Leben Oudalrichs, Bischofs von Augsburg*, von dem ihm nahe stehenden Priester Gerhard. Abgesehen von der Bedeutung für die Ungarnschlacht ist das Büchlein lehrreich für die Verwaltung des Bistums, die Geschichte des Kirchenbaus, den Reliquiendienst jener Zeit. Die Übersetzung ist von G. Grandaur. Gleichfalls zum erstenmal übersetzt ist die Chronik *Alberts von Stade*. Sein Werk reicht bis 1256. Begonnen wurde sie 1240, als Albert sein Amt als Abt des Benediktinerklosters St. Mariä zu Stade niederlegte und in den Minoritenorden eintrat. Die Übersetzung, von Fr. Wachter verfafst, beginnt mit dem Jahr 1021 für die aus jenen Gegenden stammenden Nachrichten. Der selbständige Teil der Chronik enthält viele Irrtümer, für weitere Kreise bietet er wenig Wichtiges. Wattenbach hat viele Anmerkungen und ebenso Stellen hinzugefügt, die aus einer reicheren Fassung Alberts stammen, die sich in anderen Quellen erhalten hat. Lehrreich für die Verhältnisse jener Zeit ist S. 44.

In der zweiten Gesamtausgabe aber ist mittlerweile das zehnte Jahrhundert zu Ende geführt worden. *Widukinds Sächsische Geschichten* sind von W. Wattenbach herausgegeben, der sich diesmal mit einigen Zusätzen und Verbesserungen begnügt, da die zweite Ausgabe noch nicht erschöpft ist. Höchst interessant ist der Bericht des spanischen Juden Abraham Jacobsen über die Slavenländer, für dessen Erklärung Wattenbach die Ergebnisse neuerer Forschung mitteilt. *Das Leben des Bischofs Adalbert von Prag* von Johannes Canaparius — die Übersetzung stammt von Hüffer — ist von Wattenbach neu durchgesehen und hat als Anhang das von Giesebrecht entdeckte, 1860 herausgegebene „Leiden des H. Adalbert“ erhalten, das, wahrscheinlich von einem Slaven in Gnesen verfafst, über Adalberts Ende ganz abweichende Angaben enthält. Aus Bruno von Querfurts Leben des Heiligen hatte schon Hüffer in den Anmerkungen Abschnitte mitgeteilt, da dieser über die böhmischen und

polnischen Vorgänge eigene, wichtige Nachrichten bringt. *Das Leben der Kaiserin Adelheid* von Odilo von Cluny, gleichfalls von Hüffer „vortrefflich“ übersetzt, ist von Wattenbach nur wenig geändert. Es preist ihre Frömmigkeit und Freigebigkeit gegen Klöster und Arme. *Die Jahrbücher von Quedlinburg*, die 983 beginnen und 1025 mitten im Satze abbrechen, sind von Wattenbach mit reichlichen Anmerkungen ausgestattet. Las sich das Leben der Kaiserin recht gut, so haben diese Jahrbücher entsetzliche Satzgebilde, zeichnen sich aber durch Zuverlässigkeit und genaue Angaben aus dem Sachsen- und Slavenlande aus. Recht gut wieder liest sich *Richers* Werk, das von ebendemselben neu durchgesehen ist. Obwohl sehr unzuverlässig, bietet es doch in der Zeit des Ausganges der Karolinger und des Aufsteigens der Kapetinger für die linksrheinischen Lande sehr wichtige Nachrichten. Endlich sind *Ekkeharts IV Casus S. Galli nebst Proben aus den übrigen lateinisch geschriebenen Abteilungen der St. Galler Klosterchronik* nach der neuesten Ausgabe in den Mitteilungen des historischen Vereins von St. Gallen von G. Meyer von Knonau übersetzt. Er giebt zuerst eine fast 40 Seiten umfassende Übersicht über die St. Gallener Klostergeschichtsschreibung in den Casus S. Galli und urteilt darin über Ekkehart, dafs „eine den Anforderungen an eine lautere Geschichtsquelle entsprechende Arbeit in seiner Klosterchronik ganz und gar nicht vorliegt, ein ungetrübter Ausdruck des Thatsächlichen nicht im entferntesten in dem Buche zu finden ist.“ Er erkennt aber das grofse Geschick der Darstellung an, das dem Buche seinen Ruhm erhalten wird. Beigefügt ist eine Stelle aus einem St. Gallener Codex und eine andere aus dem Leben der h. Wiborada, auf die sich Ekkehart bezogen hatte. Die „Proben“ stammen aus Ratperts Chronik, der Fortsetzung nach Ekkehard und der des Conradus de Fabaria. Es ist ein stattlicher Band von fast 300 Seiten, der diese St. Gallener Quellen enthält.

4. Mythologie.

Es liegt nur der *Grundrifs der Mythologie der Griechen und Römer* von H. A. Weiske vor, eine „neue Bearbeitung des Kirchnerschen Buches“. Weiske sieht in ihm der Hauptsache nach ein Wiederholungsmittel für die sagengeschichtlichen Partieen des Geschichtsunterrichtes in den unteren und mittleren Klassen, ist aber weiter der Ansicht, dafs auch die Schüler der oberen Klassen in ihm mannigfache Orientierung und Auskunft finden können. Er bietet eine knappe Skizzierung des gesamten Unterrichtsstoffes, „und zu diesem gehört ja auch wohl schon auf der Stufe des Geschichtsunterrichtes, welche sich mit der ältesten Sagengeschichte befafst, der Versuch, die scheinbar meist ganz sinnlosen und nach unseren Begriffen nicht selten unmoralischen Götter- und Heroenmythen durch einen Hinweis auf den Prozefs ihres Entstehens dem jugendlichen Verständnis und Interesse näher zu rücken. Das Werden dieser Göttersagen ist bei

eitem interessanter und lehrreicher als sie selbst." Für den Erachsenen, aber nicht für den Sextaner und Quintaner, und auch der ›kundaner wird die Kenntnis, dafs „des Odysseus Gestalt noch deutlich e Spuren des alten Gewitterdämons an sich trägt, dafs die 7 Jahre bei ›r Kalypso (Wolkenfrau) sein Fernsein während der sieben gewittersen Wintermonate bedeuten", ohne Schaden entbehren können. Weiske :hliefst sich für die Genesis der Mythen an F. L. Schwartz und . H. Meyer an. Zur Illustrierung wurden die „geeignetsten nach antiken emmenabdrücken entworfenen Umrifszeichnungen gewählt, die K. Ph. [oritz seiner Götterlehre einverleibte, und zwar wurden sie nach der ›eiten Auflage des Moritzschen Buches neu in Holz geschnitten." Das üchlein umfast fast 60 Seiten, von denen 39 den Göttern gewidmet ınd, die folgenden den Heroen und Helden. Mythologie als solche ist icht Gegenstand des Unterrichts auf den höheren Schulen, am meisten ›ürde Weiskes Büchlein als Nachschlagebuch Dienste leisten können.)och fehlt ihm das gerade hierzu erforderliche alphabetische Register, ınd dies kann nur in etwas durch die sehr genaue Inhaltsübersicht ersetzt werden.

5. Historische Geographie.

Abgesehen von der zwölften Auflage der bekannten Handkarte der territorialen Entwickelung des brandenburgisch-preufsischen Staates von A. Brecher, die sich von der elften (Jb. III, B 214) nur durch die Aufnahme Helgolands als preufsischen Besitztums unterscheidet, sind nur zwei beschreibende Werke anzuführen. Einmal das vierte und fünfte Heft der *Wanderungen auf klassischem Boden* von W. Freund. Das Bändchen enthält, 162 Seiten stark, die Topographie von Rom, und zwar ist es von Miller verfafst. Nachdem die wichtigsten Hilfsmittel aufgezählt sind, zeichnet er S. 7--12 die Campagna und bespricht dann das alte Rom in drei Abschnitten sehr verschiedenen Umfanges. Der erste (4 Seiten) giebt einen Überblick über die örtliche Beschaffenheit und Lage der Stadt, der zweite (27 Seiten) eine kurze Übersicht ihrer Geschichte bis zur Zerstörung und der Wiederaufdeckung des alten Rom, ler dritte, umfassendste (fast 120 S.) bespricht die einzelnen Hauptteile ler Stadt nach einander: den Palatin, den Capitolin, Forum und Comitium, ie Kaiserfora, den Stadtteil östlich vom Forum, die südlichen Teile, den üdosten, den Osten der Stadt, das Marsfeld, die Tiberinsel, das rechte 'iberufer. Miller legt seiner Arbeit ganz besonders O. Richters Topographie der Stadt Rom in Iwan v. Müllers Handbuch zu Grunde, und ebenaher stammt auch der Stadtplan, sowie 3 andere Spezialpläne. Die Ansichten von Bauten dagegen, die recht gut sind, stammen aus . Stracks Baudenkmälern des alten Rom. Die Ausstattung ist gut, der reis (2 M.) ermöglicht auch den Schülern die Anschaffung.

Das zweite Werk ist der *Geschichtlich-geographische Wegweiser ›r das Mittelalter und die neuere Zeit* von K. Böttcher, der für

dieselben Zeiten bereits eine Wand- und Handkarte herausgegeben hat (Jb. IV, VIII 65). Er bestimmt diesen Wegweiser „für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten jeder Art, für Seminaristen und Studierende, sowie für Lehrer und den Privatgebrauch" — eine Vielseitigkeit, die von vorne herein Bedenken erregt. Der Wegweiser soll jeden, auch den, der nur über elementare geographische Kenntnisse und über einen gewöhnlichen brauchbaren Schulatlas verfügt, in den Stand setzen, sich mit möglichst grofser Zeitersparnis, aber mit wünschenswertester Genauigkeit und Zuverlässigkeit über die Lage geschichtlich wichtiger Örtlichkeiten zu orientieren. In der Klasse ist keine Zeit dazu, und doch mufs die Bekanntschaft mit dem Schauplatz der geschichtlichen Begebenheiten gefordert werden. Diese Lücke will nun Böttcher ausfüllen. Die bisherigen Wörterbücher der Art erscheinen ihm ungenügend, weil oberflächlich oder unvollständig. Hier aber wird „die Lage jedes Ortes durch zwei andere, leichter auffindbare bestimmt und zugleich die gegenseitige Lage dieser Bestimmungsorte angegeben, so dafs man sich, natürlich unter Benutzung des Atlas, ganz klare Vorstellungen über die Lage des aufzusuchenden Ortes bilden kann". Für Vollständigkeit glaubt Böttcher genügend Sorge getragen zu haben, gedenkt aber, falls sich doch Lücken ergeben, ein Ergänzungsheft folgen zu lassen. Ber. hat bei gelegentlichen Stichproben alles gefunden, nur Dornburg und Himmelpfort vermifst. Historische Angaben bei den Orten schliefst der Verfasser absichtlich aus, weil erst die historische Angabe die Aufsuchung des Ortes herbeiführe — eine Voraussetzung, die nicht immer zutrifft. Wie angenehm ist es zudem, bei einem Orte ganz kurz die ihn berührenden Ereignisse zusammengestellt zu haben. Dafür hat aber Böttcher die Flüsse und ihren Lauf aufgenommen und betrachtet diese Abschnitte als einen besonderen Vorzug seines Buches. „Die genaue Kenntnis der Flufsläufe ist für das Erfassen historischer Schauplätze eines der wichtigsten Hilfsmittel, ja für die Bestimmung territorialer Veränderungen in den meisten Fällen geradezu unentbehrlich". Gewifs, aber dazu ist der Atlas selbst da. Was lernt der Aufschlagende über Aar, Adler, Adour, Spree, Rhein, Oder, Elbe weiter, als er aus seinem Atlas, seinem geographischen Handbuch ebenso bequem lernen und sehen kann. Vor allem sieht er aus dem Atlas nicht blofs den Flufs, sondern mit demselben Blick auch alles, was dazu gehört. Ähnlich ist es mit der Ortsbestimmung. Wozu dient die Bestimmung von Aachen durch Köln, Roermonde, Bonn? Ebenso sind sehr überflüssig die Ortsbestimmungen von Berlin, Bern, Paris, London, Königsberg, Magdeburg. Gewifs ist dies Nachschlagebuch sehr sorgfältig und gewissenhaft gearbeitet, das Prinzip streng durchgeführt. Aber Ber. kann sich nicht von der Richtigkeit dieser Strenge überzeugen, und der Umfang des Buches — fast 400 Seiten — und der dadurch bedingte Preis werden das Werk für diejenigen Kreise ausschliefsen, denen der Verfasser zu Hülfe kommen will.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

I. Weltgeschichte.

Die *Weltgeschichte* von K. F. Becker erscheint in der Neubearbeitung von Wilhelm Müller nunmehr in dritter Auflage. Die vorliegenden zusammengebundenen beiden ersten Bände reichen bis zum Jahre 366 der römischen Geschichte. Der erste Band enthält die Zeit bis zum Tode des Cyrus, und zwar wird der Stoff in folgende Abschnitte gegliedert: 1. Die Alt-Ägypter; 2. die Hebräer; 3. die Alt-Babylonier und Alt-Assyrer; 4. Josua, die Richter; 5. die theokratische Monarchie; 6. die Teilung des jüdischen Reiches; 7. die Reiche Juda und Israel bis zum Untergange des ersteren; 8. Sturz des assyrischen Reiches, neubabylonisches Reich und Mederreich; 9. der Untergang des Reiches Juda; 10. die Arier; 11. das Mederreich unter Astyages; 12. Cyrus; 13. Psammetich I und die letzten Pharaonen; 14. die Griechen bis 510; 15. die Römer bis 534. Während diese Abschnitte zusammen 327 Seiten füllen, enthalten die 291 des zweiten Bandes das Perserreich unter Kambyses und Darius, griechische Geschichte von 500 bis zum Tode Alexanders und römische bis zum Jahre 366. Mit älteren Auflagen — z. B. der 1874 erschienenen achten, von Adolf Schmidt bearbeiteten, die dem Ber. gerade zur Hand ist — verglichen, erweist sich die vorliegende Ausgabe als erheblich kürzer. Die Kürzung beträgt für diese beiden ersten Teile 250 Seiten, wobei aber noch der Raum nicht in Anschlag gebracht ist, den die in den Text gedruckten Abbildungen einnehmen. Denn auch durch diese unterscheidet sich die Neubearbeitung, deren erste Auflage vor 6 Jahren erschien, von den älteren Ausgaben. Die Herkunft der Abbildungen ist fast durchweg angegeben. Sie sind keineswegs blofs den historisch beglaubigten Überresten aus dem Altertum entnommen, sondern auch Bildwerken der Neuzeit. So ist Raphael wiederholt vertreten, auch Rubens; die Bilder aus der Ilias und Odyssee sind nach Genelli gezeichnet. Einzelne, wie z B. Camillus und Brennus, sind reine Phantasiestücke. Weiter sind auch Karten teils in den Text gedruckt teils — diese in farbiger Ausführung — beigeheftet. Die Ausstattung in Einband, Papier, Abbildungen, Karten ist durchweg vortrefflich; das jedem Bande beigegebene Register erhöht die Brauchbarkeit dieser von der bewährten Hand Wilhelm Müllers auch in der Gliederung und im einzelnen neugestalteten Ausgabe.

Von C. Wernickes *Geschichte der Welt* ist der zweite Teil neu aufgelegt worden, der die Geschichte des Mittelalters enthält. Der stattliche, nahezu 800 Seiten umfassende Band scheint sich in nichts von der vorhergehenden — sechsten — Auflage zu unterscheiden; anders lassen sich wenigstens solche Stellen, wie S. 724: „treffliche deutsche Danteübersetzungen von Streckfufs, Philalethes (dem damaligen Prinzen, jetzigen König von Sachsen)“ nicht erklären. Auch dieser Band empfiehlt sich durch Leb-

haftigkeit und Anschaulichkeit der Schilderung und Erzählung, durch besondere Berücksichtigung von Litteratur und Kunst. So umfafst das fünfte Kapitel des dritten Buches, Wissenschaft, Kunst und Sitte im Zeitalter der Hohenstaufen, beinahe 100, das dritte Kapitel des vierten, die Vorboten der neuen Zeit, über 120 Seiten. Die wichtigsten Werke, wie die divina comedia, werden nicht nur ihrem Inhalte nach skizziert, sondern es werden auch reichlich Proben aus ihnen gegeben. Wie im ersten Bande wird auch in diesem in den einzelnen Büchern dem Leben und der Stellung der Frauen besondere Aufmerksamkeit gewidmet und hervorragende Gestalten werden eingehend geschildert (h. Elisabeth, h. Hedwig, Inez de Castro, Agnes Bernauerin). Der Band beginnt mit dem Frankenreiche unter Chlodwig und schliefst mit dem Tode Maximilians, Ludwigs XII, Heinrichs VII und der Darstellung der Entdeckungen und Erfindungen.

Die bekannten *Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters* von L. Stacke liegen in fünfzehnter Auflage vor, in der sich der Verfasser „bemüht hat, das Bändchen mit den Ergebnissen der historischen Forschung in Einklang zu bringen, wobei er der Weltgeschichte von Ranke folgte“. In Einzelheiten benutzte er Stöckels Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit.

Angeschlossen sei hier *Das Jahrhundert der Entdeckungen, in Biographieen für die gebildete Jugend*, von Th. Schott, das gerade jetzt vielfach willkommen sein wird. Es ist ein stattlicher Band von 460 Seiten. Sachkenntnis des Verfassers, Beherrschung und geschickte Auswahl des Stoffes, Anschaulichkeit und Frische der Darstellung werden gleichmäfsig anerkannt (in L. C. 1892, S. 479). Ebenso wird auch die kleine Schrift von A. Kleinschmidt, *Katharina II als Civilisatorin*, mit Nutzen von den Schülern gelesen werden können. Wenn der Verfasser die Rückkehr von Petersburg nach Moskau für unmöglich hält, wenn er die Kaiserin wegen ihrer vielseitigen geistigen Interessen und Reformen in ihrem Reiche feiert, so mufs er doch zugestehen, dafs, wo wirkliche Kultur sich nicht durchführen liefs, wenigstens deren Tünche und Anschein erzielt werden sollte, dafs sie die Hunderttausende von kleinrussischen Bauern zu Leibeigenen machte, dafs, während heute die Evangelischen den härtesten Verfolgungen ausgesetzt sind, Katharina „unter schweren Strafen den Orthodoxen verbot, irgendjemanden zu ihrem Glauben herüberzuziehen“ (S. 45).

2. Altertum.

Am weitesten zurück führt Fr. Woenig, der in seinem Schriftchen kulturgeschichtliche Bilder aus dem alten Ägypten (3000—1000 v. Chr.) zeichnet. Der Verfasser, ein Schüler von Ebers, der unter anderem die Pflanzen des alten Ägypten in einem bereits zum zweiten Male aufgelegten Werke bestimmt hat, bespricht hier in engstem Anschlufs an

die Abbildungen und Inschriften die heilige Blume des Nil, altägyptische Landwirtschaft, Brot und Brotbäckerei, Frauen- und Kinderleben, Jugendspiele und Spielzeug, Schulen und Schüler, Spinnen und Weben und den Weinbau vor 4000 Jahren.

Am umfassendsten dagegen ist das *Reallexikon des klassischen Altertums* von Fr. Lübker, das bereits in siebenter verbesserter Auflage erschienen ist. Wie die beiden vorangehenden ist auch diese von M. Erler besorgt. Aufser den bisherigen Mitarbeitern sind (an Stelle Hudemanns) zwei neue an dem Werke thätig gewesen und haben die ihnen zufallenden Abschnitte durchgearbeitet und den heutigen Anforderungen entsprechend umgestaltet: Haug für Geographie und Geschichte des Orients und Schneider für griechische und römische Geschichte. Gegenüber der vierten Auflage ist das wertvolle und allerseits anerkannte Nachschlagebuch um mehr als 200 Seiten gewachsen. Eine Reihe von Abschnitten ist bedeutend erweitert, so z. B. Accensi, Babylon, Basilica, Baukunst, andere sind neu aufgenommen, so Beleuchtung. Der Artikel Roma ist neu bearbeitet von Beck.

Geschichten aus der Geschichte hat für die Jugend J. Fick bearbeitet und zwar zunächst im ersten Teil *Die alte Zeit*. Das Buch ist zum Nachlesen bestimmt und auf den Wunsch von Kollegen des Verfassers — Fick ist Reallehrer an der Kreisrealschule zu Passau — entstanden, die es neben dessen „Elementarbuch für den Unterricht aus der Geschichte“ benutzen wollen. Seine Quellen sind Grube, Witt, Cassian, Becker, Stacke, Schwab, Bäfsler, Althaus, Walter und Bredow. Die griechischen Sagen umfassen etwa 60 Seiten, die orientalischen Völker — der Abschnitt über die Ebräer ist von P. Menzel — 40, die Abschnitte aus der griechischen und römischen Geschichte 100 Seiten. Angefügt ist ein kurzer Abschnitt über die Frauen des Altertums.

Nach zehnjährigem Zwischenraum erscheint die *Griechische Geschichte* von K. Roth in einer neuen Auflage, die wie die dritte von A. Westermeyer bearbeitet ist. Im Umfange unterscheiden sich die beiden fast gar nicht, aber im Inhalt zeigen sich zum Teil erhebliche Veränderungen. Gleich bei der Inhaltsübersicht zeigt sich eine Neuerung: bei den einzelnen Büchern werden auch die Hauptquellen kurz angegeben. Dann aber haben die beiden ersten Bücher eine durchgreifende Umarbeitung erfahren, „um teils der griechischen Geschichte Fremdartiges auszumerzen oder wenigstens zu kürzen, teils an die Stelle der ursprünglichen Einzelgeschichten eine mehr entwickelnde Darstellung der Geschichte zu setzen; Ausführungen über das mykenische Zeitalter, über die Ausbreitung Kolonieen, über die ältere Tyrannis in ihren verschiedenen Erscheinungsformen sind aus diesem Grunde eingefügt worden“. So erscheinen anstelle des ersten Buches der dritten Auflage hier zwei Bücher. zweite Buch enthielt dort „Geschichten aus Asien vor den Perserkriegen“; diese sind jetzt stark verkürzt und in das dritte Buch hineingenommen, das im übrigen der älteren Auflage entspricht. In den übrigen

Büchern ist die Entwicklung des griechischen und insbesondere de athenischen Staatslebens und die Kulturgeschichte der ersten Jahrhundert nach Alexander mehr als bisher betont (neu ist IX, III: die jünger Tyrannis, das geistige Leben in der Zeit der Diadochen), das Kapitel übe Sokrates wird gekürzt. Der Bilderschmuck hat eine merkliche Bereich rung erfahren. Hinzugekommen sind das Innere der Burg von Myken die Akropolis von Athen, das Dionysostheater ebendort, dorisches un ionisches Säulenkapitäl, Parthenon, Erechtheion, Königsburg von Pergamo dann eine Reihe von Skulpturen, wie der Zug der Frauen bei de Panathenäen, Herodot, Sophokles, Euripides, Thucydides, Zeus vo Otricoli, Plato - der „Plato“ der dritten Auflage ist in dieser richti als Dionysos bezeichnet, für den Philosophen eine andere Büste ge geben - - Niobe, Äschines und eine Tafel mit Münzen aus der macedon schen Zeit.

In der Göschenschen Sammlung ist eine *Griechische Altertumskun* von R. Maisch erschienen, die nach dem Urteile von R. Engelmann de Schüler in aller Kürze eine Fülle des Wissens darbietet, so dafs ma das Büchlein gern in der Hand jedes Schülers sehen möchte. Die (8 Abbildungen sind gut ausgewählt und unterstützen den Leser beim Ve ständnis des Textes, und zwar sind es nicht etwa Bilder, die unzählig Male schon von anderen gebracht worden sind, sondern auch die neuere Erweiterungen unserer Kenntnis auf dem Gebiete des Altertums habe Berücksichtigung gefunden. Das Büchlein zerfällt in 6 Hauptabschnitt Land und Volk von Hellas, Verfassung von Sparta, Verfassungsgeschicht von Athen — die neu aufgefundene Aristotelische Schrift ist bereits be nutzt -, Staatsverwaltung Athens im vierten Jahrhundert v. Chr. (di Staatsgewalten, das Rechts-, das Finanz-, das Kriegswesen, die inne Verwaltung, das Theaterwesen), Beziehungen der Staaten unter einande häusliches Leben. Ein Anhang enthält einen Rundgang durch d wichtigsten Baudenkmale Griechenlands (Tiryns und Mykenä, Akropol von Athen, Olympia).

Erwähnung verdient die freie Nachbildung der Perser von Äschyl durch H. Gravenhorst; freilich sind für die Zwecke der Schule die A kürzung am Ende und die Hinzufügung eines den modernen Hör befriedigenden Schlusses, so berechtigt sie an sich sein mögen, kei Verbesserung.

Einen kurzen Abrifs der *Römischen Geschichte* giebt H. Bend gleichfalls in der Göschenschen Sammlung. Auf 90 Seiten führt er d Hauptthatsachen der äufseren und inneren Geschichte in anschaulich und fliefsender Darstellung vor. Leider finden sich noch so manc Flüchtigkeiten. Anhangsweise werden die römische Litteratur, die Sta Rom, das Wichtigste aus den Staatsaltertümern und die römisch Provinzen kurz besprochen. Den Schlufs bildet eine Zeittafel.

Auch für die Schülerbibliothek bildet eine wertvolle Gabe V. Gard hausens *Augustus und seine Zeit*, von dem der erste Band und d

erste Halbband des zweiten Teiles vorliegen. Der erste vortrefflich ausgestattete, 480 Seiten umfassende Band zerfällt in 5 Hauptteile: Nach den Iden des März, Kampf um die Provinzen, Den Siegern die Beute, Die Zweiherrschaft des Cäsar und Antonius, Ende des Bürgerkriegs; er schliefst mit der Unterwerfung Ägyptens, Augustus' Heimkehr und Triumph. Geziert ist er mit einer trefflichen Abbildung der vatikanischen Büste des jungen Augustus, der Anfang der einzelnen Kapitel mit Münzbildern, die für diese Zeit ebenso zahlreich wie individuell und charakteristisch sind. Er enthält lediglich Darstellung; unten wird nur auf die Hauptstellen verwiesen, andere Anmerkungen sind selten gegeben. Der erste Teil des zweiten Halbbandes dagegen enthält die Belege und die kritischen Bemerkungen in reicher Fülle — er umfafst etwa 270 Seiten. Diese Trennung erhöht den Genufs der Lektüre und wird vorzüglich für die hier in Frage kommende Benutzung förderlich sein. Dafs gerade für die Gymnasien diese auf breitester Grundlage des geschichtlichen Materials aufgebaute, das gröfsere Publikum der Gebildeten ins Auge fassende Geschichte der Augusteischen Zeit, für die Mommsens Werk noch immer eine Lücke aufweist, mit ihrer lebendigen Darstellung, ihren trefflichen Charakteristiken, ihren auch der Neuzeit entnommenen Analogieen eine hervorragende Bedeutung besitzt, bedarf keiner weiteren Begründung. Gerade jetzt, wo die alte Geschichte eine so starke Beschränkung im Unterrichtsplane erfahren hat, ist ein solches Werk doppelt willkommen.

Einen auch für die Schüler zu verwendenden Überblick über den Stand der Forschung in der Frage nach dem Orte der Varusschlacht giebt R. Tieffenbach in einem Vortrage, den er in der Königlichen deutschen Gesellschaft zu Königsberg gehalten hat. Er würdigt darin die Ansichten Mommsens, Rankes und Knokes und schliefst sich dem letzteren an.

Den *Kaiser Septimius Severus* in seiner Bedeutung für die Kaisergeschichte, die Verwaltung des Reiches unter ihm (Kaiser, Senat und Reichsrat, die Beamten, die Gesetzgebung, das Heerwesen, die Unterthanen) zeichnet klar und anschaulich G. Hassebrauk.

Von der *Gymnasialbibliothek*, die für die Belehrung, Anregung, Unterhaltung der reiferen Schüler Lebensabrisse und Charakteristiken der wichtigsten Schriftsteller und sonstiger hervorragender Persönlichkeiten, Topographieen der bedeutendsten Stätten des Altertums, Schilderungen aus dem Privat- und Staatsleben der antiken Völker in wenig umfangreichen, zu billigem Preise zu beschaffenden Heften bringen will, liegt dem Ber. das vierte Heft vor: E. Pohlmey, *Der römische Triumph*. Der Verfasser will nicht sowohl Neues darbieten als das Vorhandene in bequemer und ansprechender Weise zugänglich machen und so der Aufgabe der Sammlung, die häusliche Lektüre des Schülers mit dem Gedankenkreise der Schullektüre in Verbindung zu bringen und das dort nur gelegentlich Berührte zusammenzufassen, übersichtlich zu ordnen und zu ergänzen,

genügen. Nach einer kurzen Einleitung, die die Bedeutung des Triumphs an sich feststellt, werden die Voraussetzungen für einen solchen bestimmt, dann der Verlauf desselben im allgemeinen geschildert und darauf im besonderen drei Triumphzüge dargestellt: der des L. Ämilius Paullus, der des Germanicus — dieser in freierer Weise anstelle der quellenmäfsigen Überlieferung — und endlich der des Titus.

3. Deutsche Geschichte.

Von der auf 7 Bände berechneten *Deutschen Geschichte* von K. Lamprecht liegt der erste Band vor, dessen hohe Bedeutung in wissenschaftlicher Hinsicht allgemeine Anerkennung gefunden hat, nicht minder die lebhafte und geschmackvolle Darstellung. Das Werk mit seinem reichen Inhalt, der Zusammenfassung ausgedehnter und eigenartiger Studien wird in der Lehrerbibliothek nicht fehlen dürfen, vielleicht wird auch besonders tüchtigen Primanern der eine oder andere Abschnitt gelegentlich zur Lektüre bestimmt werden können. Die Einleitung, die Geschichte des deutschen Nationalbewufstseins, in gedrängtester Zusammenfassung wird freilich zu schwer sein. Aber besondere Anziehungskraft wird das erste Buch haben, in dem Lamprecht, seine eigenen Wege wandelnd und nicht wie gewöhnlich mit der Berührung der Germanen und Römer anhebend, auf Grund der Ergebnisse der Prähistorie und der vergleichenden Sprachforschung die ältesten Formen der in dem heutigen Deutschland bestehenden Kultur darstellt und dann die aufeinanderfolgenden Völkerbewegungen bis zu der suebischen in den letzten Jahrzehnten vor Christus durchläuft. Das zweite Buch enthält im ersten Kapitel die Entwicklung der natürlichen Gliederung des Volkes, im zweiten das Verfassungs-, im dritten das Gesellschafts- und Geistesleben der Urzeit. Das dritte zeigt Rom und die Germanen in Angriff und Abwehr, den Verlauf und die Folgen der ostgermanischen Wanderung, das vierte die Stämme des Westens, das Frankenreich und die politischen und sozialen Entwicklungen im Merovingerreich. Es schliefst mit der Darstellung des Geisteslebens der Stammeszeit und der christlichen Mission und des Christentums Einwirkung auf Glaube und Sitte.

Dafs von J. Jastrows *Geschichte des deutschen Einheitstraumes und seiner Erfüllung* bereits die vierte Auflage erschienen ist, beweist die Anerkennung, die das die Grundlinien unseres Entwickelungsganges zur Einheit zeichnende Werk gefunden hat. Auch dieses ausgezeichnete Buch wird den besseren Schülern der obersten Stufe mit Nutzen in die Hand gegeben werden können, so z. B. das dritte Buch, und in ihm wieder vorzüglich die letzten Abschnitte, die den Ausbau des Reiches mit Berücksichtigung aller in Betracht kommenden Errungenschaften zeigen.

Von E. Dullers *Geschichte des deutschen Volkes* hat W. Pierson, der langjährige Bearbeiter des beliebten und geschätzten Werkes, die siebente Auflage herausgegeben. Diese zeigt „manches berichtigt, im

ganzen und grofsen aber schien eine Abänderung weder nötig noch wünschenswert. Dafs die Darstellung mit dem Frühling 1871, der Eröffnung des ersten deutschen Reichstages abschliefst, wird wohl ebenfalls allgemeine Billigung finden." Das letztere wird allerdings wohl kaum der Fall sein; es ist heute nicht mehr möglich, all dasjenige, was im Reich und den Einzelstaaten seitdem geschaffen ist, einfach mit Stillschweigen zu übergehen. Gerade für die Kreise, die dieses Buch im Auge hat, ist eine genaue Darlegung dessen, was sie der friedlichen Arbeit dieser 20 Jahre in fast jeder Richtung verdanken, sehr nötig, die Annahme aber, dafs dies ohnehin jedem bekannt ist, grundfalsch.

Eine *Geschichte der neuesten Zeit (1815—1890)* hat für Schule und Haus bearbeitet Ferd. Schultz. Ausgehend von den Thatsachen, dafs gerade diese Zeit in dem Unterricht oft nicht ihrer Bedeutung gemäfs besprochen werden kann, dafs die Schüler ein lebhaftes Interesse für sie zeigen und sich gern unterrichten möchten, dafs aber die grofsen Werke oft zu schwer, jedenfalls viel zu umfangreich für sie sind und ihnen durch das Einzelwerk den Blick auf das Ganze hemmen, will er hier ein Lesebuch bieten, das lichtvoll und übersichtlich Belehrung über die vaterländischen Einrichtungen, den Umschwung der Kultur, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, und über den Zusammenhang der Geschicke des Vaterlandes mit den allgemeinen Weltbegebenheiten bietet. Schultz will den vaterländischen Sinn pflegen und erwecken, keineswegs von einem bestimmten Parteistandpunkte aus schreiben, ebensowenig unerfreuliche Thatsachen verschleiern oder Schönfärberei treiben. Die Zeit bis 1848 umfafst über 60, die von 1848 bis 1888 über 200 Seiten. Es folgen dann noch die drei Jahre nach Kaiser Wilhelms I Tode auf 7 Seiten und in einem Anhange von etwa 25 Seiten eine Übersicht über die Entwickelung des deutschen Geisteslebens.

Aus der grofsen Zeit der Freiheitskriege wird *Das Leben des Freiherrn vom Stein* in dritter Auflage dargeboten von W. Baur, dem Generalsuperintendenten der Rheinprovinz, der gerade jetzt die Erinnerung an diese Epoche und diesen grofsen Mann für segensreich hält, weil die Jahre 1870/71 uns zwar die Erfüllung der Wünsche von 1815, aber keine innere Vertiefung, sondern Verflachung gebracht haben; Stein aber ist von allen jenen Gestalten am vielseitigsten, ein echter Deutscher und ein überzeugter, tief empfindender Christ. Seinen Gesinnungsgenossen *E. M. Arndt* aber feiert J. Nover in einem schwungvollen Vortrage als Patrioten, begeisterten Propheten echt deutschen Wesens, unerschrockenen Mahner in der Zeit der Not und Verzagtheit, den Todfeind jeder Tyrannei, den Waffenschmied in den Freiheitskämpfen, den unermüdlichen Beförderer von Deutschlands Einheit.

Die zur Einheit Deutschlands führenden Kriege König Wilhelms stellt in einem umfassenden, in 60 Lieferungen erscheinenden Werke A. Trinius dar. Die ersten 12 Lieferungen bilden den ersten Band und enthalten den dänischen Krieg. Die folgenden fünfzehn sind für

den österreichischen Krieg bestimmt und bilden den zweiten Band. Von den den französischen Krieg umfassenden Lieferungen sind 28—40 erschienen; die letzte führt bis zur Schlacht von Sedan und bricht mitten darin ab. Die beiden bereits abgeschlossenen Bände geben eine bis ins Einzelne gehende Darstellung der Ereignisse, eine anschauliche Schilderung der Örtlichkeiten, kurze Lebensabrisse der auftretenden Führer, dann aber eine Fülle von Berichten und Briefen von Augenzeugen, die mitten in die Kämpfe und Märsche selbst hineinführen. Zu loben ist die Anerkennung der feindlichen Leistungen (z. B. I. 296, 302), sowie die Nichtverschweigung dessen, was auf unserer Seite mangelhaft oder fehlerhaft war (z. B. I. 90, 150, 239; II. 96, 193, 314). In stilistischer Hinsicht würde dem anregend und mit wohlthuender Wärme geschriebenen Buch eine recht sorgfältige Durchsicht im einzelnen nützlich sein. Geziert ist es mit mannigfachen Abbildungen, so den Porträts der Generale, und ausgestattet mit kartographischem Material, das teils eingedruckt teils auf besonderen Blättern eingeheftet ist. Doch reicht das letztere nicht immer aus, so z. B. nicht für die aufserordentlich eingehende Schilderung der Bewegungen und Kämpfe der ersten und der Elbarmee von der Grenze bis Gitschin. Die gleiche Erscheinung zeigt sich in dem dritten Bande bei den Kämpfen um Metz; es werden manche wichtige Punkte in der Erzählung genannt, die auf den Karten nicht aufzufinden sind. Die sieben ersten Lieferungen dieses Bandes enthalten eine Geschichte des Elsasses und Lothringens, ihres Überganges an Frankreich, sowie überhaupt einen Überblick über die Geschicke der deutsch-französischen Grenzländer und geifseln die Eroberungslust und Treulosigkeit Frankreichs. Dann folgt der Lebenslauf Napoleons III, die Aktenstücke für die zum Kriege führenden Fragen, die Vorgänge in Berlin und im Reichstage, die französische und die deutsche Ordre de bataille, Mitteilungen aus der Denkschrift Moltkes und den Papieren von Baron Stoffel. In diesen Heften fällt an einigen Stellen die Übertreibung und Mafslosigkeit in Urteil und Ausdruck auf (III. 4, 43, 54, 70). Mit der 34. Lieferung beginnt die Darstellung des Feldzuges selbst.

Das Leben Moltkes erzählt H. Wiermann in zweiter, bis zu dessen Tode fortgeführter Auflage. Das Buch umfafst 224 Seiten und zerfällt in 8 Abschnitte, in denen mit steter Benutzung der Schriften des Feldmarschalls — so seiner Aufsätze über Polen, Holland und Belgien, seiner Briefe aus der Türkei, der Darstellung des russisch-türkischen Krieges 1828/29, seiner Denkschrift über den Feldzug gegen Frankreich (1868 69) — seiner Reden im Reichstage (1874, 1877) und der von dem Generalstabe unter seiner Leitung und Mitwirkung herausgegebenen Werke, zuerst des italienischen Feldzuges von 1859, zuletzt des Krieges von 1870/71, sein Leben dargestellt wird. Am umfangreichsten ist der sechste Abschnitt, der den ebengenannten Krieg enthält. Er macht beinahe die Hälfte des Buches aus. Das Ganze ist empfehlenswert; wenn der Held auch nicht immer genügend hervortritt, sondern hinter der

Erzählung der Kriege verschwindet, so ruht doch diese Erzählung eben auf den von Moltke redigierten Berichten des Grofsen Generalstabs.

Es sprechen dann die Teilnehmer an dem Kriege selbst. Zunächst ein Mann des Friedens. E. Frommel erzählt unter dem Titel *In des Königs Rock* mit Behagen und Humor eine Reihe von kleineren Geschichten, von Rekruten, Kühlenthalern, Standartenjunkern, Pfarrherren u. s. w. Die letzten drei aber führen in frühere Zeiten zurück. Das Büchlein erscheint bereits zum fünften Mal.

Dann drei Männer, die als Freiwillige den Feldzug mitgemacht haben. Zuerst H. Schmitthenner, jetzt Pfarrer im Badenschen, der in den *Erlebnissen eines freiwilligen badischen Grenadiers* anschaulich und natürlich das, was er vor Strafsburg, bei Dijon, Nuits, im Ouchethal, bei Belfort und Dôle gesehen, gethan und gelitten, erzählt. Sein Landsmann und Amtsbruder R. Wilckens bleibt in seinen *Kriegsfahrten eines freiwilligen badischen Dragoners* weit hinter ihm zurück. Zu schätzen ist die Ungeschminktheit der Darstellung: Roheit, Unehrlichkeit bei den Gemeinen, Hochmut bei den Offizieren, Unfläterei werden nicht verschwiegen. Aber bei allem Respekt vor der Wahrheitsliebe bleiben doch so grobe Fehler in der Form, so arge Druckfehler übrig, dafs das Buch für die Schüler nicht empfohlen werden kann. Der Dritte hat den Feldzug im brandenburgischen Füsilierregiment No. 35 mitgemacht: H. Ehrenberg. Sofort nach bestandenem (Not-) Abiturientenexamen trat er ein. Wir werden von ihm zunächst nach Metz, dann an die Loire zu den Kämpfen um Orleans und bis nach Le Mans geführt. Die Erzählung ist frisch und lebendig, Nur hat Ehrenberg in dieser zweiten Auflage, um möglichst ein Gesamtbild der Thaten und Schicksale des Regimentes im Felde zu bringen, nach ihm überlassenen Mitteilungen von Kameraden neue Abschnitte aufgenommen (Vionville, Neuville u. a. m.), dadurch aber die Einheitlichkeit der Erzählung zerstört. Schliefslich geht dem Leser, der sich für den Erzählenden zu interessieren begonnen, alles durcheinander. Er hätte erst seine eigenen Erlebnisse erzählen und dann anhangsweise die der Kameraden folgen lassen sollen.

Dann spricht ein Offizier des siebenten westfälischen Infanterieregiments (No. 56), G. H. Rindfleisch, der spätere Unterstaatssekretär im Justizministerium. Hier aber ist es keine retrospektive Erzählung, sondern es sind die *Feldbriefe*, die er 1870/71 nach Hause sandte. Er geht als gereifter Mann ins Feld hinaus, läfst Frau und Kinder zu Hause zurück, und doch fühlt er nur die Gröfse der Zeit und der Aufgabe, zu der Deutschland und jeder einzelne berufen ist. „Welches Glück, dafs man dazu berufen gewesen ist, diese Zeit mitfühlend, mitschaffend, mitleidend mitzuerleben!“ (S. 189), oder er vergleicht im Anfange des Feldzuges (S. 11) die Lage mit der Athens im Zeitalter der Perserkriege und preist den „glücklich, der diese Wiedererstehungszeit seines Volkes miterlebt und mit ganzem Herzen erleben kann.“ Zuerst bildet er die Mannschaft in Göttingen aus, dann zieht er vor Metz, auch er die Un-

bilden der Witterung schwer empfindend. Über alles hinaus aber hebt ihn das Bewufstsein von der Bedeutung des Augenblicks, von der Notwendigkeit, dafs der einzelne dem Ganzen diene. Weiter offenbart sich auf der einen Seite die zärtliche Liebe zu den Seinen, die aber auch von diesen Entsagung verlangt, auf der anderen Groll und Hafs gegen die Franzosen, denen er eine schwere Strafe, ein Gericht ihrer Sünden für lange Zeit wünscht (S. 61. 77. 169. 183). Dann geht es weiter bis Le Mans, er selbst am weitesten vorwärts bis Laval. Die Unmittelbarkeit der Darstellung, die treue Wiedergabe des Geschehenen und Erlebten, die ideale Richtung seines Geistes, das tiefe Gemüt des Schreibenden machen diese Briefe zu einem wahren Schatze, der in keiner Schülerbibliothek fehlen sollte. Die vorliegende dritte Auflage — sie ist wie die früheren von E. Ornold besorgt — ist bereichert durch das Bildnis Rindfleischs, eine Marschkarte und einen Brief an Weizsäcker, dagegen „ist die Bezugnahme auf persönliche Angelegenheiten, soweit eine solche Kürzung möglich war, ohne das lebensvolle Element der Briefe zu beeinträchtigen, gekürzt.“

Den Beschlufs aber mache die *Geschichte des deutsch-französischen Krieges* aus der Feder des Mannes, der ihn an höchster Stelle geleitet hat, die Darstellung Moltkes, die den dritten Band seiner *Gesammelten Schriften und Denkwürdigkeiten* füllt. Bis zur Schlacht von Sedan (einschliefslich) werden die Ereignisse auf fast 100, die bis zur Kapitulation von Metz auf weiteren 64 Seiten dargestellt; das ganze Werk umfafst 413 Seiten. Schon aus der Seitenzahl erhellt, wie sehr der zweite Teil des Krieges überwiegt, in dem die Frage beantwortet werden sollte, ob Frankreich imstande sei, die Stellung der Deutschen um Paris zu erschüttern und den eisernen Ring zu durchbrechen, oder ob die Leitung der deutschen Heereskörper die Anstrengungen und Pläne der Franzosen rechtzeitig und genügend durchschaute, um ihnen den Weg nach Paris zu verlegen. Dieses Ringen hat offenbar für den Autor das gröfste Interesse gehabt, und sorgsam zählt er eine Mafsregel nach der anderen auf, die auf Unschädlichmachung der Feinde gerichtet war. Am interessantesten wird für die Schüler trotzdem der erste Teil sein, aber auch dieser unterscheidet sich von anderen Schriften, in denen der grofse Stratege dem Lesenden menschlich näher tritt: ohne alle persönlichen, individuellen Züge, rein sachliche Aneinanderreihung der Thatsachen, kaum irgendwo ein Urteil; ebenso völlige Unparteilichkeit in der Darstellung der deutschen und der feindlichen Mafsregeln — eine Höhe der Auffassung, die wohl die Bewunderung der Jugend erwecken, sie aber nicht für den grofsen Mann erwärmen kann. Ihn den Schülern menschlich näher zu bringen, diese Aufgabe erfüllen jedoch in bewunderungswürdiger Weise seine anderen Schriften, und man wird um so weniger auf die Kenntnis dieses Werkes für sie verzichten wollen.

4. Brandenburgisch-preufsische Geschichte.

Die weitverbreitete *Geschichte des preufsischen Vaterlandes* von L. Hahn ist bereits in der zweiundzwanzigsten Auflage erschienen. Das Werk ist nach des Verfassers Tode von seinem Bruder Oskar bis zur Gegenwart fortgeführt worden und umfafst jetzt fast 800 Seiten, dazu noch eine grofse Stammtafel. Bei einem Buche mit so vielen Auflagen steht der Text fest, und diese Stabilität geht leicht zu weit. Was früher richtig war, ist heute falsch. S. 724: „Was der deutsche Kaiser vom ersten Tage nach der glorreichen Wiederaufrichtung des deutschen Reiches als die höchste Aufgabe desselben verkündigte, ein zuverlässiger Bürge des europäischen Friedens zu sein — das haben die drei Kaiser der grofsen Reiche des europäischen Festlandes seitdem als ihre gemeinsame Aufgabe erfafst und erkennen lassen und dadurch dem segenverheifsenden Streben eine unerschütterliche Sicherheit der Erfüllung gegeben" trifft schon lange nicht mehr zu, und S. 725 steht überdies, dafs von Rufslands Seite schon 1879 Deutschland ein Krieg gedroht habe und dies in die Zwangslage versetzt worden sei, sich mit Österreich zusammenzuschliefsen. Der Regierung Wilhelms I sind 260 Seiten gewidmet, ein Drittel des ganzen Werkes, der Zeit seit der Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches 60, und zwar werden auf diesen nach einander besprochen die Militärfrage, der Kulturkampf, die evangelische Kirche, Elsafs-Lothringen, Deutschlands Friedenspolitik, Kolonialpolitik, allgemeine Gesetzgebung und Verwaltung, die Attentate und die sozialistischen Vorlagen, das monarchische Recht in Preufsen, des Kaisers letzte Lebenszeit und sein Heimgang, dann die Zeit der beiden folgenden Kaiser. Hier und da wird noch manches vermifst, so z. B. die Ansiedelungskommission zu Posen.

Warme Empfehlung verdient *Das Buch von den preufsischen Königen* von B. Rogge, ein stattlicher Band von über 500 Seiten mit schönem Druck und vortrefflich ausgeführten Abbildungen der Herrscher. Veranlafst ist die Abfassung durch die Kundgebung des Kaisers und die Aufforderung des Verlegers, nicht blofs die Belebung des Geschichtsunterrichtes, sondern auch in weiteren Kreisen des Volkes das Verständnis für den deutsch-nationalen Beruf des preufsischen Königtums zu fördern. Rogges Bestreben war es demzufolge, unter Vermeidung jeder trockenen Aufzählung und Aneinanderreihung von geschichtlichen Vorgängen und Zahlen, das Werden und Wachsen des preufsischen Königtums in seinem inneren Zusammenhange darzustellen und zugleich das sichtliche Walten der göttlichen Vorsehung in dieser Geschichte immer wieder in dem Lebensbilde jedes einzelnen Herrschers hervorzuheben. Wenn er sagt, dafs er dabei ehrlich nach Wahrheit strebe, auf ungenügend bezeugte Anekdoten verzichte, die Schatten bei den einzelnen Herrschern nicht unerwähnt lasse, so wird man dies Streben in seinem Buche bestätigt finden. Die Kriegsgeschichte ist verhältnismäfsig kurz

behandelt, das Schwergewicht liegt in der Darstellung des Waltens im Innern, der Charaktereigenschaften, der rein menschlichen Art der Herrscher. Am ausführlichsten werden Friedrich der Grofse und Kaiser Wilhelm I behandelt. Unverhältnismäfsig lang sind die Lebensbeschreibungen Kaiser Friedrichs und Wilhelms II; die erstere bleibt hinter der Friedrichs des Grofsen nur um 11, die andere um 24 Seiten zurück. Natürlich füllt bei diesen beiden Biographieen die weitaus meisten Seiten die Lebensgeschichte vor der Thronbesteigung. Bei unserem jetzt regierenden Herrn wird die Entwickelungsgeschichte sehr eingehend dargestellt, im übrigen besonders die militärische und die arbeiterfreundliche Seite hervorgehoben. Bei den Herrschern dieses Jahrhunderts ist Rogge insofern besonders begünstigt, als er in seiner Eigenschaft als Hofprediger in Potsdam den allerhöchsten Kreisen besonders nahe gestanden hat und steht und die Herrscher aus eigener Anschauung kennt. Das Buch liest sich gut, die Darstellung ist sachgemäfs und ansprechend, und wenn auch keine besonderen Studien in dem Buche hervortreten, so sind doch solche Fehler wie der allerdings arge auf S. 24 selten. Man wird „das Buch von den preufsischen Königen" den Schülern der mittleren und der oberen Stufe mit gleichem Nutzen darbieten können.

Teilweise berührt sich mit diesem Werke ein anderes desselben Verfassers: *Christliche Charakterbilder aus dem Hause Hohenzollern.* Es sind dies zehn Fürsten, bezw. Fürstinnen: Kurfürst Friedrich II, Joachims I Gemahlin Elisabeth, Johann von Küstrin, der Grofse Kurfürst, Luise Henriette, Elisabeth Christine, des grofsen Königs Gemahlin, die Königin Luise, Friedrich Wilhelm IV, Wilhelm I und die Kaiserin Augusta. Von einer erschöpfenden Lebensgeschichte der fürstlichen Männer und Frauen sieht der Verfasser ab und zieht auch die zeitgeschichtlichen Ereignisse ihres Lebens nur insoweit in Betracht, als es nötig war, um von dem Hintergrunde derselben ihren christlichen Charakter in deutlichen Umrissen sich abheben zu lassen. Auch hier ist Rogge der Meinung, „dafs es dem christlichen Charakter der geschilderten Männer und Frauen des Hohenzollernhauses keinen Eintrag thun wird, wenn auch deren Fehler und Schwächen unverhohlen anerkannt werden". Mit dem Streben nach Wahrheit ist die Liebe zum Herrscherhause wohl vereinbar. Auch dies Buch ist gut ausgestattet und erfüllt seinen Zweck. Nebenbei sei die Bemerkung gestattet, dafs die „philosophische Königin", Sophie Charlotte, in dem „Buch von den preufsischen Königen" in recht ungünstigem Lichte erscheint.

In gedrängterer Fassung verfolgt gleiche Zwecke wie Rogges Königsbuch W. Heinze in seinen *Hohenzollern in ihren landesväterlichen Bestrebungen um die Wohlfahrt ihres Volkes.* Er feiert sie als die Gründer des brandenburgisch-preufsischen Staates und die Einiger Deutschlands; Ber. meint aber, es heifst unserem Herrscherhause einen schlechten Dienst erweisen, wenn S. 9 gesagt wird, dafs die Hohenzollern seit dem Grofsen Kurfürsten planmäfsig die Gründung eines neuen deutschen

Reiches erstrebt haben. Suum cuique! Im übrigen kann man das Büchlein nur loben. Auf etwa 100 Seiten werden von dem Grofsen Kurfürsten abwärts — die Zeit vor diesem ist auf 3 Seiten zusammengefafst — die einzelnen Herrscher in ihrer Bedeutung als Verwalter ihres Landes, als Väter ihres Volkes, in ihrem eifrigen Bemühen um dessen Wohlfahrt geschildert. Beigegeben sind recht gute Holzschnitte für die einzelnen Herrscher — aus der Zeit vor dem Grofsen Kurfürsten nur das Porträt Friedrichs I — mit deren Wahlsprüchen. Die Darstellung ist sachgemäfs und bringt wiederholt wörtliche Mitteilungen aus Proklamationen, Reformedikten, Botschaften, Erlassen, der Verfassung. Die Ausstattung ist recht gut.

Recht geschickt geschrieben ist auch das Büchlein von Krüger, das ähnliche Zwecke verfolgt, aber umfassender ist. Auch dieses ist mit Holzschnitten reich ausgestattet, die aber an die jenes Werkes nicht heranreichen. Es scheint mehr auf die Kreise der Volksschulen berechnet zu sein, und für diese ist es allerdings ganz vortrefflich — für Haus und Schule.

Für die unteren Klassen bestimmt und für diese Altersstufe ganz vorvortrefflich sind die vier Bändchen von M. Hübner, die eine Ergänzung von „Maiglöckchen. Veilchen und Kornblumen“ bilden. Das erste Heft ist dem Grofsen Kurfürsten, das zweite den beiden ersten Königen, das dritte Friedrich dem Grofsen und seinem Nachfolger, das vierte Friedrich Wilhelm III, der Königin Luise und Friedrich Wilhelm IV gewidmet. Rein geschichtliche Lebensbilder, einzelne Züge aus dem Leben der Fürsten und Fürstinnen, frei erfundene, mit geschichtlichem Stoffe verbundene Erzählungen, Gedichte wechseln in reicher Fülle mit einander ab und werden sicher ihren Zweck erreichen, die Knaben für ihr Fürstenhaus mit Liebe, Dankbarkeit und Bewunderung zu erfüllen.

Empfehlenswert ist ferner W. Bonnell, *Das Jahrhundert des Grofsen Kurfürsten.* Auch hier ist der Zweck, im Volke Teilnahme zu wecken oder zu fördern. Es sind einzelne, in sich abgeschlossene Stücke, „weil sich hierbei leichter als in der systematischen Behandlung das Trockene und für eine allgemeine Kenntnis Unwichtige ausscheiden läfst.“ Der Verfasser giebt hinten die benutzten Werke an, aber nicht, für welches Stück er daraus geschöpft hat. Es würde sich empfehlen, bei einer neuen Auflage zu jeder Nummer die Quelle hinzuzusetzen. Die Darstellung ist selbständig, nur in wenigen Fällen schliefst sie sich enger an die Quelle an. Auch sind zeitgenössische Berichte eingeflochten. Es sind im ganzen 70 Stücke, die 250 Seiten umfassen. Die Zeit bis 1640 umfafst 85, die Zeit des Grofsen Kurfürsten über 100 Seiten, die des Kurfürsten Friedrich III etwa 40 Seiten. Das erste Stück ist „der brandenburgische Glücksstern“ (bei der Geburt Johann Sigismunds), das letzte „das Streben nach der Königskrone.“ Es ist eine reiche Fülle von Begebenheiten, die vor dem Leser ausgebreitet wird; die Darstellung ist anschaulich, frisch und lebendig.

Des Grofsen Kurfürsten, Friedrichs des Grofsen und Kaiser Wilhelms Bedeutung für Preufsen und Deutschland charakterisiert im Anschlusse an Ranke, Droysen, Duncker in drei Festreden R. Tieffenbach; in populärer Form, gleichfalls mit reichen Citaten, Fr. Heims. Der erstere bespricht „Die deutsche Politik des Grofsen Kurfürsten im Lichte der Gegenwart“, „Friedrich der Grofse lebte den kategorischen Imperativ der Pflicht, ehe Kant ihn lehrte“, „Über die Vereinigung von Gehorsam und Freiheit in der preufsischen Verfassung.“ Nach des Berichterstatters Ansicht stehen die erste und dritte Rede höher als die zweite. Heims vergleicht die drei Fürsten in ihrer Jugendzeit, in Bezug auf ihre Vorgänger in der Regierung, als Feldherren, als Regenten und Staatsmänner, als deutsche Fürsten und als Christen, und zwar so, dafs immer bei jedem Gesichtspunkte die drei Herrscher nach einander besprochen werden. Patriotisch und warm geschrieben; doch lassen die Urteile, die er fällt, nicht immer auf genügende Sachkenntnis schliefsen.

Endlich bringt Th. Eckart *Erinnerungen an Friedrich Wilhelm IV*, Züge aus dem Leben des Königs, die seine Frömmigkeit, sein Gottvertrauen, seinen christlichen Sinn, seine Liebe zu seinem Volke, das innige Band zwischen König und Königin zeigen.

IX.

Erdkunde

O. Böhn.

I. Die neuen Lehrpläne.

Auf die Anschauungen näher einzugehen, welche über die Behandlung der Erdkunde in der Berliner Schulkonferenz geäufsert wurden, ist überflüssig, da die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben, wenn diese Zeilen im Druck erscheinen, auf den preufsischen Schulen bereits eingeführt sind. Aufserordentlich kennzeichnend für die Stellung, welche hervorragende Schulmänner unserem Fache gegenüber einnehmen, sind jene Verhandlungen aber doch, und deshalb verweisen wir den Leser auf die kurze und treffende Charakteristik, welche Prof. Schneider-Dresden ZSchG. S. 225 von ihnen giebt.

Übrigens liefern die in den neuen Lehrplänen aufgestellten Bestimmungen, von einem allerdings sehr schwerwiegenden Momente abgesehen, fast durchweg den Beweis, dafs ihr Verf. von den neueren durch die berufensten Vertreter unseres Faches gebilligten Grundsätzen geleitet war. Dafs freilich der Wunsch, die Erdkunde als besonderen Unterrichtsgegenstand bis zur Prima durchgeführt zu sehen, nunmehr endgültig als unerfüllbar bezeichnet werden mufs, dafs sie als Gegenstand der Reifeprüfung beseitigt worden ist, wird noch lange schmerzlich empfunden werden. Denn von Obersekunda an sollen allgemeine und mathematische Erdkunde nur in Verbindung mit Mathematik und Physik, also nicht in eigener Stunde, „sonstige Wiederholungen im Geschichtsunterricht nach Bedürfnis“ vorgenommen werden. Im Jb. III B 218 ist dieses Punktes ausführlicher gedacht worden; zwecklos wäre es, der vollendeten Thatsache gegenüber aufs neue darauf zurückzukommen.

W. Weinbeck in einer Programmarbeit *Der geographische Unterricht in II und I des Gymnasiums* hat noch vor Erlafs der neuen Bestimmungen, aber bereits unter dem Eindruck des Vorschlages, die Erdkunde als Gegenstand der Reifeprüfung fallen zu lassen, und in Berück-

sichtigung der Thatsache, dafs an den meisten Anstalten von IIa an die Erdkunde nicht mehr als selbständiges Unterrichtsfach behandelt wird, den Gedanken angeregt, den Unterricht mit IIb zu schliefsen, ihn aber bis dahin mit zwei Stunden wöchentlich zu dotieren und zwar auf sämtlichen sechs- und neunklassigen höheren Lehranstalten. Sollte nun einmal die Erdkunde als eigener Unterrichtsgegenstand aus den obersten Klassen verschwinden, so wäre die Erfüllung dieser Forderung sehr wünschenswert gewesen.

Die Bestimmung der Lehrpläne, „allgemeine Erdkunde" zu treiben und „gruppierende Wiederholungen" anzustellen, tritt übrigens ohne Zweifel der wohl noch vielfach üblichen Methode entgegen, den auf den unteren Stufen gesammelten Stoff so wieder aufzufrischen, wie er dort überliefert wurde. Vgl. Jb. III a. a. O. Wie eine Wiederholung nach neuen Gesichtspunkten, welche sich aus den Kategorieen der allgemeinen Erdkunde ergeben, anzustellen sei, führt G. Scheibler in seinem Programm *Zur Methodik des geographischen Unterrichts, besonders in den oberen Klassen höherer Lehranstalten* näher aus.

Nach den neuen Lehrplänen umfafst die Unterstufe VI – IV. Besonders wichtig sind die Lehraufgaben der VI:

„Grundbegriffe der physischen und der mathematischen Erdkunde, induktiv in Anlehnung an die nächste örtliche Umgebung. Erste Anleitung zum Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karten. Oro- und hydrographische Verhältnisse der Erdoberfläche im allgemeinen und Bild der engeren Heimat insbesondere nach denselben Gesichtspunkten ohne Zugrundelegung eines Lehrbuchs und wie in V thunlichst in Verbindung mit der Naturbeschreibung."

Dafs der Unterricht in der *Sexta* mit der engeren Heimat beginnen und an ihr zugleich die elementaren Grundbegriffe entwickelt werden sollen, haben wir früher, namentlich Jb. IV, IX 4 ff. als eine Forderung der einsichtsvollsten Methodiker bezeichnet. Dasselbe gilt von der in den „methodischen Anmerkungen" ausgesprochenen Warnung, dabei „jede Künstelei und sogenannte systematische Beobachtungen" zu vermeiden. Vgl. auch Jb. I S. 253. Diese Bestimmung tritt unzweideutig einmal jenen gewaltsamen Bemühungen entgegen, für jeden Grundbegriff, auch wenn er in der VI noch gar nicht gebraucht wird, in der nächsten örtlichen Umgebung ein veranschaulichendes Objekt zu finden, andererseits jenen Bestrebungen, welche scheinbar darauf gerichtet sind, die Sextaner zu Beamten an meteorologischen oder astronomischen Beobachtungsposten heranzubilden.

Wenn dann die „methodischen Bemerkungen" fortfahren: „Sind so die ersten Grundbegriffe zum Verständnis gebracht, so sind dieselben an dem Relief und dem Globus dem Schüler zu veranschaulichen, dann aber ist dieser zur Benutzung der Karte anzuleiten, welche er allmählich lesen lernen mufs," so ist die bereits in den Anfang des Unterrichts gesetzte Einführung in das Verständnis der Ersatzmittel für die direkte Anschauung

die Erfüllung eines alten, oft ausgesprochenen Wunsches. Zugleich wird die Forderung Böttchers mit erfüllt, in der VI „Globuslehre“ zu treiben. Denn auch die Übersicht über die Erdoberfläche vermittelt der Globus am besten.

Die Hauptlehraufgabe der *Quinta* ist die physische und politische Landeskunde Deutschlands. Dafs auf diese Weise die Vaterlandskunde in den Vordergrund gestellt wird, ist gut und ein entschiedener Fortschritt gegen den früheren Brauch, in VI und V die fremden Erdteile bezw. Europa aufser Deutschland zu behandeln. Denn die Vaterlandskunde ist doch so wichtig, dafs man sich den Vorteil nicht entgehen lassen soll, die noch frische Gedächtniskraft der kleinen Schüler für sie ausschliefslich in Anspruch zu nehmen, statt sie den überseeischen Gebieten zuzuwenden.

Die für V geforderte weitere Einführung in das Verständnis von Relief, Globus und Karte soll auf keiner Stufe unterbleiben, bis man die Überzeugung gewonnen hat, dafs die Schüler mit ihnen völlig vertraut sind, und schwerlich lag es in der Absicht der Behörde, die Befestigung weiterer Grundbegriffe namentlich auch aus der mathematischen Erdkunde von dem Pensum der V und der folgenden Klassen auszuschliefsen, wie wir dies im Bericht des Vorjahres näher ausgeführt haben.

Dafs die Benutzung eines Lehrbuches erst von V ab gestattet wird, erscheint uns im Gegensatze zu Seibert ZSchG. XIII S. 99 durchaus richtig. Denn die Gefahr, durch mechanisches Auswendiglernenlassen die Anschaulichkeit zu ertöten, ist wenigstens für VI, wo sie am gröfsten und verderblichsten ist, glücklich vermieden.

Zu weitgehend erscheint uns die Forderung, mit dem Entwerfen von einfachen Umrissen an der Wandtafel schon in der V zu beginnen, denn bereits das Schreiben, viel mehr das Zeichnen an der senkrechten Wandtafel macht kleineren Schülern erhebliche Schwierigkeiten. Uns erscheint es richtiger, mit Übungen in Heften anzufangen und zwar nach der vorliegenden Wand- oder Handkarte. Jedenfalls stimmen wir Seibert bei, wenn er a. a. O. S. 98 sagt, das Zeichnen diene hier wie später „zur Befestigung der Orientierung und lediglich hierfür“.

Für *Quarta* ist als Aufgabe die physische und politische Landeskunde von Europa aufser Deutschland gestellt, insbesondere der um das Mittelmeer gruppierten Länder. Es steht in Übereinstimmung mit dem, was wir Jb. IV, IX, 7 Absatz 3 gefordert haben.

Wenn für *Unter-Tertia* die Wiederholung der politischen, für *Ober-Tertia* die der physischen Landeskunde Deutschlands aufgestellt wird, so erscheint uns diese Trennung der physischen von der politischen Betrachtungsweise eines Landes aus bekannten und vielfach erörterten Gründen nicht zweckmäfsig. (Vgl. Jb. I S. 251; III B 220 f.) Übrigens hat Referent an der Anstalt, wo er selbst erdkundlichen Unterricht erteilt, bei der Bearbeitung des geforderten Gutachtens den Vorschlag gemacht, in IIIb Norddeutschland, in IIIa Süddeutschland zu behandeln. Die Behörde hat dem nicht widersprochen.

Jedenfalls wird es eine wesentliche Aufgabe des Lehrers sein, diese Wiederholung in beiden Klassen so intensiv zu gestalten, dafs für Einübung der zweiten Lehraufgabe der Tertia-Klassen, der fremden Erdteile ausreichende Zeit bleibt. Die korrelate Behandlung der fremden Erdteile, aufser den deutschen Kolonieen (IIIb) und der deutschen Kolonieen (IIIa) scheint uns der geographischen, aber auch wirtschaftlichen und politischen Bedeutung der letzteren nicht zu entsprechen. Und geht es wirklich an, den deutschen Besitz Afrikas von der Besprechung des Gesamterdteiles los zu lösen? Werden unsere Kolonien bei der Durchnahme der fremden Erdteile hervorragend berücksichtigt, so würde dadurch dem Sinne der Bestimmungen vollauf genügt werden. In diesem Sinne spricht sich auch Seibert aus a. a. O. S. 100.

Das Pensum der *Unter-Sekunda* ist Wiederholung der Länderkunde Europas und elementare mathematische Erdkunde. Es ist sicher ein Fortschritt, wenn der Unterricht in den Elementen der mathematischen Erdkunde, abgesehen von den in VI auch diesen Gegenstand treffenden Grundbegriffen und der Eingliederung in den mathematischen und physikalischen Unterricht der IIa und I, nun endlich einen festen Platz innerhalb des eigentlichen erdkundlichen Unterrichts erhalten hat. Dennoch müssen wir an der im vorjährigen Bericht ausführlich dargelegten Ansicht festhalten, dafs eine dem Verständnis der Schüler angepafste und in jeder Lehrstufe durchgeführte Behandlung dieses Stoffes der geschlossenen einmaligen Durchnahme vorzuziehen ist. Eine zusammenfassende und bis zu einem gewissen Grade abschliefsende Behandlung des Stoffes in IIb ist natürlich hochwillkommen.

In den „methodischen Bemerkungen“ und den „Erläuterungen“ sind noch zwei wichtige Sätze von allgemeiner Bedeutung ausgesprochen. S. 45 heifst es: „Ob der Unterricht in der Erdkunde von dem Lehrer der Geschichte oder dem der Naturwissenschaften besser zu erteilen sei, hängt von der Persönlichkeit und deren Befähigung ab. Im allgemeinen scheint auf der unteren Stufe der Lehrer der Naturwissenschaft, auf der mittleren der der Geschichte dazu geeigneter zu sein. S. 75: „Bei Änderung der Lehrmittel wird darauf zu halten sein, dafs alle „Schüler denselben Atlas, und zwar möglichst durch alle Klassen, gebrauchen. Auch empfiehlt es sich sehr, bei Neuanschaffung von Wandkarten darauf zu sehen, dafs das System derselben von dem der von den Schülern gebrauchten Atlanten möglichst wenig abweicht.“ Beides steht im Einklang mit dem, was wir früher als die mafsgebende Anschauung beachtenswerter Methodiker hingestellt haben (Jb. I S. 248; III B 218; ferner I S. 255; III B 224).

Dafs die Behörde es vermeidet, für das *Zeichnen* eine über die Warnung vor „Überspannung der Anforderungen“ hinausgehende Anweisung aufzustellen, entspricht der Sachlage. Besteht auch über den Zweck des Zeichnens in gröfserem Kreise bereits eine ziemlich geschlossene Ansicht, so doch keineswegs darüber, was und wie gezeichnet

werden soll. Bei der in diesem Falle sehr ins Gewicht fallenden Befähigung des Lehrers, in praktischer wie pädagogischer Hinsicht, und bei der Abhängigkeit dieses Unterrichtszweiges von der zu unterweisenden Schülerzahl werden sich andere als ganz allgemeine Bestimmungen kaum geben lassen.

An den *bayerischen* höheren Lehranstalten wird nach der neuen Lehrordnung vom 27. Juli bezw. 3. September des Berichtsjahres der regelmäfsige Unterricht in der Erdkunde bereits in der 5. Klasse, also in IIIa geschlossen. Für die oberen Klassen gilt die Bestimmung: „Namentlich ist beim Geschichtsunterrichte und durch den Hinweis auf zweckmäfsige Lektüre die Befestigung und Erweiterung der geographischen Kenntnisse der Schüler sorgfältig zu berücksichtigen.“ Beides wird die Freunde der Erdkunde noch weniger befriedigen als die doch erheblich weiter gehenden Forderungen an den preufsischen Anstalten.

In der ersten Klasse (VI) wird die Betrachtung sofort auf die weitere Heimat, Bayern gelenkt, der sich eine Übersicht über die Erdgestalt, Erdoberfläche und Europa anzuschliefsen hat. Der zweiten Klasse ist Deutschland nebst Österreich und die Schweiz zugewiesen. In der dritten wird das übrige Europa, in der vierten die fremden Erdteile behandelt. In der 5. (IIIa) umfafst der Lehrplan: „Weitere Ausführung der Geographie Deutschlands, Wiederholung der übrigen Länder Europas.“

Übereinstimmend mit den preufsischen Bestimmungen beruht auch in Bayern das Schwergewicht des Unterrichts in den beiden untersten Klassen auf der Kunde der deutschen Länder, während die fremden Erdteile erst in IIIb besprochen werden. Dafs für die unterste Klasse ein direkter Hinweis auf die Abstraktion wichtiger Grundbegriffe aus der nächsten örtlichen Umgebung fehlt, in der ersten und zweiten die Benutzung von Relief und Globus als Vorbereitung für das Kartenverständnis nicht direkt vorgeschrieben wird, ist ein Nachteil gegen die preufsische Lehrordnung, wenn auch vielleicht beides dem Unterricht nicht fern bleiben soll. Als wesentlichen Mangel bezeichnen wir ferner, dafs der mathematischen Geographie kein Platz innerhalb des eigentlichen geographischen Unterrichtes zugewiesen ist.

Die allgemeine Bestimmung: „In den Klassen 3—5 empfehlen sich Versuche der Schüler im Kartenzeichnen“ ist noch zurückhaltender als die entsprechende preufsische und nach der allgemeinen Sachlage kaum anzugreifen.

II. Zur Methodik.

Unter den methodischen Schriften des Berichtsjahres verdient besondere Beachtung das Werkchen *Heimatskunde, Grundzüge des Unterrichts für die Sexta höherer Lehranstalten* von Hauptmann Rott, Militärlehrer am Kadettenhause Plön. Wir versagen es uns nicht, aus dem 1. Abschnitte „Wesen der Heimatskunde und ihr Wert für den

Unterricht überhaupt“ folgendes wörtlich wiederzugeben: „Die Schüler, mit denen wir es zu thun haben, stehen in dem Alter frischester Teilnahme an allem, was in der Natur und unter den Menschen ihrer Umgebung vor sich geht. Muntere Knaben, welche im allgemeinen auf einer guten Durchschnittsstufe geistiger Auffassung stehen, bringen sie alle einen mehr oder minder grofsen Anschauungsvorrat und vor allem einen lebhaften, meist unterschätzten Beobachtungstrieb mit für alles, was neu in ihr Leben eintritt. Weshalb soll die Schule nicht dieses natürliche Anschauungsbedürfnis des Knabenalters begierig erfassen und für ihre Zwecke verwerten? Sich selbst überlassen, wird dieser Trieb plan- und ziellos sich verbrauchen, wird Wesentliches mit Zufälligem vermischen und zu unwahren Bildern vereinigen, unter planmäfsiger Anleitung dagegen ein unschätzbares Bildungsmittel werden können. Hier hat die Heimatskunde einzusetzen, indem sie sich stets der Übermacht bewufst bleibt, welche in dem jugendlichen Alter von 9—10 Jahren die sinnliche Anschauung über alle anderen Erkenntniskräfte ausübt. Für Begriffserklärungen und wortreiche Schilderungen ist noch keine Grundlage in der Seele des Sextaners vorhanden; diese dürstet nach Anschauungen, nach Bildern, an welche der Begriff sich anklammern kann. Solche in möglichst reicher Fülle und sinnlicher Form dem Knaben aus dem Anschauungsstoff der Heimat zuzuführen und zu einem lebensvollen Gesamtbilde derselben zusammenzufassen, ferner aber — und das ist das Wichtigere — aus den so gewonnenen Heimatseindrücken die notwendigen geographischen Grundbegriffe und Grundvorstellungen abzuleiten, das ist der Zweck und das Ziel der Heimatskunde.“ Diesen Worten, die zu dem besten gehören, was über den Gegenstand gesagt werden kann, reihen wir aus dem 2. Abschnitte — Umfang der Heimatskunde — noch folgende treffende Bemerkung an: „Bei der Frage nach der Auswahl des Lehrstoffes für die Heimatskunde ist wieder das Wesen derselben als eines Anschauungsunterrichts mafsgebend. Zur Heimat gehört alles, was in den Gesichtskreis der Anstalt fällt, aber auch nur dieses. Eine Beschreibung des Kreises oder der Provinz zu geben, wäre zunächst falsch. Was der Sextaner mit seinen Beinen erreichen, mit seinen Augen beherrschen kann, der ganze Umkreis alles dessen, mit dem er in einen täglichen trauten Verkehr treten kann, ist seine Heimat.“ Sehr richtig ist auch folgende Forderung, gegen die in gedruckten Heimatskunden und methodischen Betrachtungen leider immer noch stark gefehlt wird: „Die der Heimat fehlenden Formen bleiben vorläufig der Betrachtung fern und werden später, wenn sich der Unterricht über die Grenzen der Heimat hinaus auf die Betrachtung der Provinz und des ganzen deutschen Landes ausdehnt, durch Bilder, Reliefkarten und Modelle zur Anschauung zu bringen sein“ (S. 10, Anmerkung). Die Anleitung, welche der Verfasser im Abschnitt 3 „Gestaltung des Unterrichts“ über durchzuführende regelmäfsige Beobachtungen giebt, gehen uns zu weit. Sie sind durch den neuen (preufsischen) Lehrplan verboten (s. oben!). Sehr hübsch

aber leitet er den Unterabschnitt: „Einführung in das Verständnis der Bodenformen und deren Darstellung in Plan und Karte“ mit den Worten ein: „Die Aufgabe, dem Knaben die Oberflächengestalt der Heimat zu klarer Anschauung zu bringen, ihn dann im Plane und in der Karte die heimatliche Landschaft wieder erkennen zu lassen und ihn weiter in das Verständnis der Karte so einzuführen, dafs ihm aus derselben das plastische Bild des dargestellten Landes lebendig werde, fordert als der bei weitem schwierigste Teil der Heimatskunde den Lehrer zu stetem Sinnen über die besten Mittel und Wege heraus, zu diesem Ziele zu gelangen; er steht vor dieser Aufgabe wie vor einem noch wenig durchforschten Gebiet; das Ziel liegt vor ihm, den Weg mufs er selbst finden, die Hülfsmittel selbst ersinnen und beschaffen.“ Die dann folgenden Anweisungen sind sichtlich der Unterrichtspraxis entnommen und halten sich durchaus in den Grenzen des wirklich Erreichbaren.

Die mitgeteilten Proben werden erkennen lassen, dafs das kleine, nur 32 Seiten umfassende Werkchen allseitige Beachtung verdient.

Weniger günstig können wir uns über ein ähnliches Buch aussprechen *Der heimatkundliche Anschauungsunterricht in fragend entwickelnder Lehrform* von Hartmann-Giefsen. Das Buch ist recht gut gemeint, aber die Anordnung des Stoffes ist geradezu verwirrend. Der Verfasser verfällt auch in den Fehler, trotzdem die „Anschauung“ auch ihm der leitende Grundsatz ist, nun alles Mögliche in die Heimatskunde hineinzuziehen, z. B. Erdbeben, Vulkanismus, als ob eine Heimatskunde ein Kompendium der allgemeinen Erdkunde sein sollte. Wenn der Verfasser sich die Frage: „Was ist hauptsächlich die Ursache der Erdbeben?“ beantworten läfst: „Die feuerflüssige Masse der Erde“ (S. 69), so scheinen ihm die Fortschritte der Erdbebenkunde seit Humboldt unbekannt zu sein. Um die Stoffeinteilung zu kennzeichnen sei bemerkt, dafs auf das obengenannte Kapitel der Abschnitt folgt „Thäler“, während ihm vorangeht „Einführung in das Kartenlesen“. Das Kapitel „Meer“ steht zwischen „Mineralquellen; warme Quellen“ und „Kanäle“. Auch in den historischen Exkursen findet sich manches Bedenkliche. In dem Abschnitt „Ritter“ (mit demselben Rechte könnte man Kapitel wie „Kaiser“, „Fürsten“, „Mönche“ verlangen) läfst er sich einen Krebsharnisch mit Visierhelm beschreiben; der ganz anders geartete Körperschutz aus der Blüte der Ritterzeit wird nicht erwähnt.

Zopf-Breslau hat seine bisherigen Einzelabhandlungen, namentlich seine Schulprogramme, nunmehr in einem Buche zusammengefafst *Ein Lehrgang der Natur- und Erdkunde für höhere Schulen.* Was wir über die von Zopf erstrebte Kombination von Natur- und Erdkunde für die unteren Klassen bereits im vorjährigen Berichte bemerkt haben, lassen wir bestehen. Auf der Mittelstufe, IIIb—IIb, will er in IIIb den erdkundlichen Unterricht zum ersten Male in die Hand des Historikers legen, in IIIa scheint ihm das alte Verhältnis wieder „durchaus ratsam“ (S. 111). Vergleicht man aber auch auf dieser Stufe, wie kurz der Ver-

fasser alles rein Geographische in seinem Buche behandelt gegenüber der ausführlichen Darstellung des naturkundlichen Stoffes, so müssen wir das am Schlusse unserer vorjährigen Besprechung geäufserte Bedenken im ganzen Umfange aufrecht erhalten. Allgemeine Wendungen wie „die (in IIIb beginnende) eigentliche Länderkunde ist in dem Umfange und der Art zu behandeln wie etwa in der 2. Lehrstufe von Kirchhoffs Schulgeographie“, oder „in den einzelnen Pensen dieser Mittelstufe mufs sich der geographische Unterricht nun vor allen Dingen immer wieder der gröfsten Anschaulichkeit befleifsigen“ (S. 111) sagen denn doch nichts Neues. Und der an's letzte Citat sich anschliefsende Satz: „Vor allem ist die Karte zu benutzen, deren Verständnis nun in IIIb angebahnt ist“, wird bei allen Kopfschütteln erregen, welche der Ansicht sind, dafs eine verständnisvolle Benutzung der Karte schon auf der Unterstufe erreicht sein soll, wenn auch fortgesetzte Übung in keiner Klasse zu unterbleiben hat. Was der Verfasser über vergleichende Erdkunde und Kausalbeziehungen sagt, ist gut, hätte aber einer viel eingehenderen Darstellung bedurft. Wie aber ein vollkommener Kursus der National- und politischen Ökonomie dem erdkundlichen Unterricht der IIb eingefügt werden soll, wie dies der Verfasser S. 155—170 sehr ausführlich schildert – man vergleiche damit das auf einer Drittelseite abgemachte rein geographische Pensum der Klasse (S. 145) — können wir nicht verstehen.

Das Buch von E. Napp-Neuwied *Üb r Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts*, hervorgegangen aus dem Referate, welches der Verf. für die vierte Direktorenversammlung der Rheinprovinz ausgearbeitet hatte, ist eine sehr gute, kritische Sichtung des gesamten Materials, welche zugleich gestattet, sich mühelos auf dem ganzen Gebiete zu orientieren. Auch deshalb verdient es Lob, weil der Verf. sich von einseitiger Parteinahme für diese oder jene Schulrichtung völlig fern hält und den zahlreichen methodischen Streitfragen objektiv gegenübersteht.

R. Lehmann hat noch vor Beendigung seiner grofs angelegten *Vorlesungen* den Abschnitt über das *Kartenzeichnen* in einer Sonderausgabe (mit Register) erscheinen lassen, welche die gröfsere Hälfte von Heft 5, ferner Heft 6 und 7 der Vorlesungen umfafst (das letztere fällt in das Berichtsjahr). Wir haben wiederholt Lehmanns Vorlesungen als das bedeutendste und für jeden Fachgenossen unentbehrliche Werk bezeichnet. Seine aufserordentliche Genauigkeit, mit der selbst scheinbar unbedeutende Details bearbeitet sind — man lese z. B. im letzten Hefte den Abschnitt „Zeichenmaterialien“ (Sonderausgabe S. 155 ff.), — machen es zu einer unerschöpflichen Fundgrube. Auch wir teilen den immer dringender werdenden Wunsch aller Berichterstatter, das schöne Werk bald vollendet zu sehen.

Eine Besprechung des *Kartenzeichnens* müssen wir uns versagen, weil dies ein Aufrollen der zahlreichen und wiederholt von uns berührten Fragen bedeuten würde.

Über *Kartenzeichnen und Kartenskizzen im ersten geographischen*

Unterricht hat K. Jarz eine Broschüre veröffentlicht, welche die weitere Ausführung eines älteren Aufsatzes aus ZSchG. enthält. Unter Verwerfung aller konstruktiven Methoden, aber auch in Ablehnung des ausgeführten (geradlinigen) Gradnetzes der Kirchhoff-Lehmannschen Methode tritt der Verf. für nur je einen Parallel und Meridian ein, „welcher das zu skizzierende Gebiet in seiner gröfsten Breiten- bezw. in seiner gröfsten Längenausdehnung durchschneidet“; beide Linien werden gerade ausgezogen und durchschneiden sich senkrecht. Eine beigefügte Kartenskizze von Mähren und österreichisch Schlesien wird in ihrer Entstehung eingehend erläutert. Zum Schlufs bejaht der Verf. die Frage, ob gedruckte Kartenskizzen in die Hände der Schüler gehören, tritt aber nicht für einen Zeichenatlas, sondern für Aufnahme der Skizzen in das Lehrbuch ein. Wir begnügen uns, auch diese Vorschläge nur zu registrieren.

III. Lehr- und Hilfsmittel.

Es ist bezeichnend, dafs auf dem letzten Geographentage in Wien ein Redner gewissermafsen um Entschuldigung bat, dafs er neben den „hochbedeutsamen“ zur Verhandlung kommenden Gegenständen nun auch die „sogenannte Schulgeographie“ zu Worte kommen lassen wolle. Denn trotzdem die Lehrerschaft, namentlich der höheren Unterrichtsanstalten, ein sehr starkes Kontingent zu den Besuchern der Geographentage stellt, sind schulgeographische Verhandlungen auf ihnen immer seltener geworden. Dafs es diesmal drei waren gegen zwei der letzten Tagung, dafs vor allem nicht auch diesmal eine Diskussion verhindert wurde, ist wieder eine Wendung zum Besseren.

Umlauft-Wien sprach über das *Geographische Schulkabinett.* Dem Vortrage ist die interessante Thatsache zu entnehmen, dafs ein solches in dem Umfange, wie ihn einst O. Schneider-Dresden bestimmt hatte, nur an ganz wenigen Schulen besteht. Der Vortragende zählte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz nur sechs Anstalten auf Sollte diese Thatsache nicht dadurch Erklärung finden, dafs die eifrigen Befürworter solcher Sammlungen zu viel verlangen? Wir hatten im Jb. IV, IX 3 kurz der übertriebenen Forderungen Ebners gedacht, welche selbst Schneider in der Diskussion zu der Äufserung veranlafsten, man müsse mehr darauf sehen, was nicht in die Schulsammlung aufgenommen werde, als was darin Aufnahme finden solle (Verhandlungen S. XIV). Auch Umlauft geht uns noch zu weit. Wenn er z. B. unter anderem, Gleichartigem vorschlägt: Modelle von Wohnhäusern, Zelten, Schiffen und anderen Fahrzeugen, technischen Einrichtungen u. s. w. (S. 153), so hat Götz-München recht, wenn er erklärte, er befürchte, dafs der jugendliche Geist

mehr zerstreut, als in der Kenntnis der Bodengestaltung befestigt werde; letzteres sei aber für den Unterricht das Wichtigste (S. XIV).

Wir verwerfen den Gedanken des geographischen Kabinetts keines-wegs, wünschen aber seinen Umfang beschränkt auf eine möglichst grofse Zahl von Anschauungsbildern nicht blofs aus den bekannten und genugsam gewürdigten Sammlungen, sondern auch von solchen Bildern, die durcl einen Projektionsapparat vergröfsert allen Schülern auf einmal vorgeführ werden können. Denn bei der beschränkten Zeit, die nun einmal durch weg dem geographischen Unterrichte zugemessen ist, soll man sich docl stets von dem Grundsatze leiten lassen, dafs die zur Anschauung ge langenden Objekte zweiter Ordnung -- unter denen erster Klasse komm als Ausnahme ja nur das Relief in Betracht -- stets der ganzen Klass sichtbar sein sollen. Bereits Lehmann, *Vorlesungen* S. 89 f. besprich eingehend die Verwendung des Skioptikon. Ausführlicher verbreitete sicl darüber Poruba auf dem letzten Geographentage, welcher namentlich i sehr dankenswerter Weise die technisch-praktischen Fragen, welche sicl für die Benutzung eines Projektionsapparates ergeben, Lichtquelle, Ver dunkelung des Zimmers, Glasbilder u. s. w., ausführlich schildert. De Aufsatz ist im Original nachzulesen. Da ein guter Apparat höchsten 100 Mark kostet, die einzelnen Glasbilder je 1 Mark, so kommt bei de Anschaffung nur die einmalige Ausgabe für den ersteren in Betracht, d die Bildersammlung nach Belieben vervollständigt werden kann.

Den dritten Vortrag hielt M. Klar, der Verfasser des bekannte terminologischen Reliefs, über das Relief als Unterrichtsbehelf (Verhand lungen S. 159 f.). Im ersten Teile besprach er die in den meisten Fälle nicht zu umgehende Überhöhung, die er, in Übereinstimmung mit de meisten Fachgenossen, nicht für schädlich hält. Wie Müller in seine Empfehlung des Profilzeichnens für die notwendigen Übertreibungen de Höhenmafsstabes auf die Thatsache hinwies, dafs selbst bei direkter An schauung die Neigungswinkel regelmäfsig überschätzt werden (Jb. V X 5), so verwendet sie auch Klar in seinem Sinne. Auch erinnerte e daran, dafs die Generalisierung von Wand- und Handplankarten bei Flufs breiten und Stadtgröfsen meist über das Zehnfache hinausgehende Übertrei bung des Flächenmafsstabes verlange. Doch betrachtet er das überhöht Relief nur als Übergang zu der in den oberen Klassen zu erzielende „richtigen Kenntnis wahrer Neigungswinkel am wahren, nicht überhöhte Relief“ (S. 162). Die im zweiten Teile des Vortrages gegebenen Wink für Herstellung von Reliefs, die Zusammensetzung der Masse, mit der ei den Höhenschichten entsprechend aus Papierblättern hergestelltes Relie zu überkleiden ist, die Projizierung der Plankarte auf das Relief behufs de Bemalung sind dankenswerte Ergänzungen der von Lehmanns Vorlesunge S. 53 ff. gegebenen Anweisungen und gleichfalls im Original nachzulesen.

Atlanten und Karten. Dafs nach dem grofsen Aufschwunge de Schulkartographie in den letzten Jahren nun ein gewisser Stillstand ein treten würde, da die Leistungen der Verlagsanstalten augenscheinlich ein

Grenze erreicht haben, die sie zur Zeit unter Wahrung der niedrigen Preise mit den vorhandenen Mitteln der Technik nicht leicht überschreiten werden, war vorauszusehen. Hand- und Wandkarten haben eine Vollendung erreicht, dafs es kaum möglich sein wird, bevor das vorhandene Kartenmaterial durch längeren Gebrauch auf seine Verwendbarkeit geprüft worden ist und neue Bedürfnisse sich herausgestellt haben sollten, vorderhand etwas Neues zu schaffen. Unternehmende Anstalten werden daher gezwungen sein, sich an bereits erprobte Muster anzulehnen. Dies gilt von der neusten Auflage von Langes *Volksschulatlas*, welcher den Titelvermerk führt: Bearbeitung von 1892. Alles was wir bei Erwähnung der 200. Auflage im Bericht des Vorjahres zu tadeln hatten, ist verschwunden. Der Atlas hat (doch nicht im Format) eine völlig veränderte Gestalt gewonnen. In Darstellung und Farbengebung hat augenscheinlich der Atlas von Diercke und Gäbler zum Muster gedient. Denn der in diesem vortrefflichen Werke festgestellte Typus bezw. die „Debessche Manier“ beherrschen zur Zeit die neuere Schulkartographie. Nur Wagner-Sydow behauptet eine ganz selbständige Stellung. Der neue „Lange“ zeigt Tiefland in grauem Ton, Terrain in braunen Schraffen mit ebensolchen Höhenschichten überlagert. Das politische Flächenkolorit ist überall da, wo es unnötig war, wie bei den nichtdeutschen Ländern Europas, verschwunden. Die Grenzen sind durch rote Linien markiert. Auf den Flufs- und Gebirgskarten, welche eine politische Karte zur Ergänzung haben, sind, um das physische Bild nicht zu stören, die Städtenamen nur durch Anfangsbuchstaben bezeichnet. Viele unnötige Ortsangaben sind ausgemerzt. Die Meerestiefen sind durch blaue Töne unterschieden. Ein Blatt dient der Einführung in das Kartenverständnis, ein anderes der Terraindarstellung und den Kartenmafsstäben. Die statistischen Karten sind vermehrt. Nur die beigegebenen Heimatskarten, wie wenigstens aus der uns vorliegenden Provinz Brandenburg zu schliefsen ist, haben die alte unschöne Gestalt behalten. Hoffentlich werden auch diese durch zeitgemäfse Darstellungen ersetzt werden. Sonst ist der Gesamteindruck ein vortrefflicher. Der Preis (1 Mark) ist unverändert.

Hartlebens *Universalhandatlas*, obwohl kein Schulwerk, ist ein dem bekannten Andreeschen ähnliches, höchst beachtenswertes Unternehmen. Er enthält nur einseitig bedruckte Blätter, imponiert durch seine Reichhaltigkeit und trägt seinen Namen nicht mit Unrecht. Die allgemeine Erdkunde ist in zahlreichen Karten berücksichtigt worden; 13 Karten dienen der historischen Geographie. Die Darstellung der physischen und politischen Verhältnisse ist klar. Die ganze Anlage wird unterstützt durch einen ausführlichen 98 Seiten starken Text, der ein Lehrbuch der Erdkunde vollkommen ersetzt. Das angehängte Register ist keineswegs vollständig, enthält nur die wesentlichsten Namen und erfüllt kaum seinen Zweck. Der ungemein niedrige Gesamtpreis von $16^1/_2$ Mark ermöglicht die weiteste Verbreitung.

Kurz erwähnen wollen wir einige Einzelkarten, welche nur indirekt dem Schulgebrauch, wohl aber zur Orientierung z. T. namentlich auch touristischen Zwecken dienen, so die zweite Auflage von E. Gaeblers *Deutscher Kolonialkarte; Afrika und die deutschen Schutzgebiete der Südsee;* R. Kieperts *Reisekarte vom mährischen Gesenke;* Leuzingers *Reise-Reliefkarte der Schweiz* und dessen *Neue Karte der Schweiz;* die *Generalkarte von Schweden, Norwegen und Dänemark*; Jahns *Karte des Nord-Ostseekanals* und Serth-Meinke *Handels- und Produktenkarte der Erde.* Über unsere Kolonialunternehmungen orientieren fortgesetzt die *deutschen Kolonialkarten* von J. J. Kettler. Vor uns liegt Nr. 10: *Karte der Petersschen Expedition.*

Unter den Wandkarten behauptet seinen hervorragenden Platz der *methodische Wand-Atlas* von Sydow-Habenicht, der jetzt bis auf Österreich-Ungarn, Skandinavien und Rufsland vollständig vorliegt. Wir hatten Gelegenheit, das „Deutsche Reich“ zu sehen. Die Karte teilt die Vorzüge der früheren Blätter, doch hätte in der Terraindarstellung die Generalisierung weiter durchgeführt sein können.

Unter den **Lehr- und Hilfsbüchern** erregt im Berichtsjahre zunächst Aufmerksamkeit C. Boettchers *geschichtlich-geographischer Wegweiser für das Mittelalter und die neuere Zeit.* Nach unserer Schätzung werden etwa 3700 Orte, Flüsse, Landschaften und Volksstämme in alphabetischer Reihenfolge ihrer Lage nach genau beschrieben z. B.: „Birten (Birthen) Dorf in Preufsen, Rheinprovinz; R.-B. Düsseldorf; an einem faulen Rheinarm; westsüdwestlich von Wesel an der Mündung der Lippe in den Rhein; südsüdöstlich und in der Nähe von Xanten, welches westlich von Wesel liegt.“ So ist ein aufserordentlich brauchbares Nachschlagebuch entstanden, das sich rasch einbürgern wird. Und dennoch müssen wir fragen: wär es notwendig, das beschreibende Prinzip mit solcher Starrheit durchzuführen, um den beabsichtigten Zweck zu erreichen? Was hat es für einen Zweck, die Lage von Berlin zu präcisieren wie die von Birten? Weshalb heifst es von Koblenz: St. in Preufsen u. s. w. an der Mündung der Mosel in den Rhein; südsüdöstlich von Köln (nahe dem 51 n. pk., n. südöstlich davon); nordwestlich von Mainz, welches unter dem 50 n. pk., gegenüber der Mündung des Mains in den Rhein, südöstlich von Köln liegt.“ Hätte da nicht genügt: „an der Mündung der Mosel in den Rhein und zwar auf deren rechtem Ufer (was bei Boettcher fehlt)? Der Beschreibung des Rhein sind eine und eine halbe Seite gewidmet! Freilich lernen wir dort auch die Lage des Lukmanier kennen. Doch wer sucht diesen Pafs unter „Rhein“ und nicht unter seinem eigenen Artikel, wo er fehlt? Auf dem Titel hat sich Boettcher alle Rechte namentlich auch mit Beziehung auf die Methode der Ortsbestimmung vorbehalten. Wir müssen offen gestehen, dafs wir uns unter „beschreibender Methode“ etwas anderes vorgestellt haben, als dieses fortgesetzte Orientieren eines Ortes nach einem zweiten, dieses nach einem dritten durch ein ermüdendes „nordwestlich“, „südsüdöstlich“ u. s. w. Wir glauben nicht, dafs sie in

dieser Form Nachahmer finden wird. Wir verstehen unter Beschreibung gerade das Hervorheben der für die Lage eines Ortes charakteristischen Momente, welche eben die Situation von der anderer Orte augenfällig unterscheiden; z. B. lassen wir lernen: „Heidelberg liegt am linken Ufer des Neckar, wo dieser das Bergland verläfst und in die Rheinebene tritt, am Fufse des Königstuhles,“ wodurch für jeden Schüler, der diese kennzeichnenden Momente aus der Karte herausgelesen hat, eine ganz bestimmte und leicht zu merkende Vorstellung entsteht. Boettcher giebt auch hier nur die allgemeine Bezeichnung „am Neckar“ und sonst die übliche Orientierung nach Karlsruhe, Mannheim, Speier, Darmstadt.

Auf dem Gebiete der geographischen Leitfäden ist die Thätigkeit ja stets eine ungemein lebhafte. Zumeist beschränkt sie sich aber auf die Bearbeitung älterer Bücher, ohne die bereits etwas ausgefahrenen Gleise zu verlassen. Neues, das wirklich Beachtung verdient, ist recht selten.

Im Berichtsjahre rechnen wir dazu den *Leitfaden für den Geographieunterricht an Sekundar- und Mittelschulen* von R. Hotz, dem bekannten schweizerischen Geographen. Ähnlich wie bei Kirchhoff, doch in selbständiger Weise ist der Stoff nach natürlichen Abgrenzungen gegliedert. Das Prinzip ist aber nirgends übertrieben. Die Darstellung ist knapp und trotzdem sehr anschaulich.

Die *physikalische Geographie* von S. Günther in der Sammlung Göschen eignet sich wegen des bekannten niedrigen Preises der Einzelbände dieser Kollektion (80 Pf.) vorzüglich dazu, strebsamen Schülern zur Anschaffung empfohlen zu werden. Doch auch allen Kollegen, die nicht ein gröfseres Werk besitzen, sei dieses die zuverlässigen Ergebnisse der neuesten Forschungen kritisch zusammenfassende und trotz seines populären Zweckes wissenschaftliche Büchlein dringend empfohlen.

Ein gutes Werk ist auch das *Lehrbuch der wirtschaftlichen Geographie* von W. Götz. In ihm ist natürlich Deutschland vorwiegend berücksichtigt, dessen südliche Hälfte mehr als der Norden. Man wird ihm eine grofse Zahl zuverlässiger wirtschaftlicher Angaben entnehmen können, die im erdkundlichen Unterricht wohl mehr, als bis jetzt üblich ist, berücksichtigt werden sollten.

Der *Leitfaden für Handels- und Verkehrsgeographie* von Zehden hat uns nicht vorgelegen. Wir verweisen auf die Besprechung ZSchG. XIII S. 31.

Über die Neubearbeitung älterer Bücher ist wenig zu sagen. Z. B. das *Lehrbuch der allgemeinen Geographie für höhere Lehranstalten* von Cassian, 7. Auflage, bearbeitet von O. Richter hält an der veralteten Methode fest, den Stoff nach Kategorieen zu zerlegen; so werden die Bodenverhältnisse der Pyrenäenhalbinsel in § 24 behandelt, ihre westlichen Flüsse in § 35, die östlichen mit Rhone, Tiber u. s. w. in § 36.

Das gute Buch von **Günther** und **Götz** (s. Jb. IV, IX, 12) liegt jetzt in einer zweiten, Doppelausgabe vor, für Gymnasien und technische Lehranstalten.

Eine reiche Fundstätte für kulturgeographische Notizen ist die *Geographie für Handels- und Realschulen* von **Sophus Ruge**, die bereits in 11. Auflage erscheint (s. Jb. III B 232). Auch die *kleine Geographie* desselben Verfassers, jetzt in 4. Auflage, zieht das wirtschaftliche Element erheblich stärker heran, als andere Leitfäden.

Geistbecks *Leitfaden der mathematischen und physikalischen Erdkunde* (s. Jb. II B 339) scheint, und nicht ohne Grund, das verbreitetste Werk seiner Gattung zu sein. Es zählt bereits die 11. Auflage.

Ein zuverlässiges Nachschlagewerk, welches die Topik der gesamten Erde umfafst, ist sicherlich ein brauchbares Buch. **Metzgers** *Geographisch-statistisches Weltlexikon* ist auch in einer Volksausgabe erschienen, deren Preis 8 Mark nicht übersteigt. Auf engem Raume ist ein enormes Material zusammengedrängt. Bei den Ortsnamen finden sich Bevölkerungsziffer, Zugehörigkeit zu dem Verwaltungs- und Gerichtsbezirk, Angaben. ob Eisenbahn-, Dampfer-, Post- und Telegraphenstation, über landwirtschaftliche und industrielle Produkte u. s. w.

O. **Hübners** *Statistische Tafel aller Länder der Erde* für 1891/92 ist eine übersichtliche, ungemein praktische Tabelle, die in 16 Kolumnen den alphabetisch geordneten Ländern — die Kolonieen sind jedesmal besonders verzeichnet — alle wissenswerten Angaben beifügt. Für die Lehrerzimmer jeder Anstalt sehr zu empfehlen! Dasselbe Werkchen in Taschenbuchformat und noch erheblich vermehrt ist unter dem Titel *Geographisch-statistische Tabellen* erschienen.

Die beiden Bücher von **Otto Richter** über Deutschland, *Das deutsche Reich* und *Deutschland in der Kulturwelt* zeigen in den Kapiteln, welche die geographische Lage, Oberflächengestalt, Bewässerung, klimatische Verhältnisse, Pflanzen- und Tierreich behandeln, selbstverständlich viel Gemeinsames. Während aber den Hauptteil des ersten Buches die eingehende Ortskunde bildet, beruht das Schwergewicht des zweiten Werkes auf einer Darstellung der Kultur, die in dem ersten unter dem Kapitel „wirtschaftliche Verhältnisse“ kürzer zusammengefafst ist. Kennzeichnend für das zweite Werk ist die in allen Kapiteln durchgeführte Vergleichung mit den entsprechenden Verhältnissen anderer Kulturstaaten. In beiden Büchern ist mit staunenswertem Fleifse ein grofses topographisches und statistisches Material zusammengetragen — auf ihm beruht der Hauptwert beider Bücher — und nicht ohne Geschick verarbeitet worden. Aber die Frage erscheint nicht unberechtigt, weshalb nicht beide Bücher, die in einem Jahre erschienen sind, nicht auch zu einem Werke verschmolzen wurden.

Nansens *Auf Schneeschuhen durch Grönland* hat sich rasch eine aufserordentliche Beliebtheit erworben und mit Recht. Ein Rezensent stellte den Zug des Norwegers durch Grönland auf gleiche Stufe mit

Stanleys erster Durchquerung Afrikas. Das ist so falsch als möglich. Denn abgesehen davon, dafs beide Männer etwas „durchquert“ haben, können beide Unternehmungen in ihren wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Ergebnissen doch nicht ernsthaft in Parallele gestellt werden. Vielmehr stimmen wir der Beurteilung eines anderen Kritikers bei, welcher Nansens That eine sportliche Leistung ersten Ranges nannte. Und hierin sehen wir die Bedeutung des Werkes für die Jugend. Die Geschichte der modernen Afrikareisen seit Stanleys grofsem Zuge ist so mit Blut geschrieben, das Schlachtenschlagen tritt namentlich in den für die Jugend berechneten Darstellungen so in den Vordergrund, dafs die von Nansen und seinen Genossen ohne blutige Folgen bewiesene Charakterstärke und bis zur äufsersten Grenze gesteigerte körperliche Leistungsfähigkeit zu den mit Repetiergewehren und Maximgeschützen vollbrachten Heldenthaten auf afrikanischem Boden den wohlthuendsten Gegensatz bildet. Durch die eingehenden Schilderungen des Schneeschuhlaufens in Kapitel VII hat Nansens Buch das Interesse an diesem Sport in Deutschland erweckt und rasch verbreitet. Wir kennen kein Werk, welches so geeignet wäre, Gemeingut unserer gesamten reiferen Jugend zu werden, wie Nansens Schneeschuhfahrt durch Grönland.

Der grofse Erfolg von G. Kennans *Sibirien* gab Veranlassung, auch das ältere Werk desselben Verfassers *Zeltleben in Sibirien* ins Deutsche zu übertragen. Auch hier haben wir ein Buch vor uns, das in fesselnder, ungeschminkter Darstellung wahrhaft heroische Leistungen schildert. Es sollte in keiner Schülerbibliothek fehlen. Das zweibändige gröfsere Werk Sibirien hat zum düsteren Hintergrunde die Tragödie der furchtbaren Leiden russischer Verbannter. Aber auch ihm sind mit dem Zeltleben die prachtvollen Naturschilderungen gemeinsam; z. B. verweisen wir auf die Charakteristik der Irtischsteppe und des Altai.

L. von Jedinas *An Asiens Küsten und Fürstenhöfen*, ein stattlicher Band von 730 Seiten mit 260 sehr guten, nach Photographieen ausgeführten Illustrationen, verdient den Namen eines Prachtwerkes. Süd- und Ostasien werden in liebenswürdigem Plaudertone geschildert. Für den Unterricht sind ihm zahlreiche, wertvolle Mitteilungen zu entnehmen, wertvoll auch deshalb, weil sie auf den neuesten Beobachtungen beruhen. Sehr ansprechend sind auch die Schilderungen des geselligen Lebens, welches der Verf. als Begleiter eines österreichischen Erzherzoges besser, als sonst Reisenden vergönnt ist, zu studieren in der Lage war. Einen besonderen Wert empfängt das Buch durch seinen reichen, durchaus originalen Bilderschmuck, der in seiner Güte und Vollständigkeit von keinem ähnlichen Werke annähernd erreicht wird.

Durch Asien von Spillmann S. J. ist ein zunächst für die katholische Jugend bestimmtes Buch, zusammengestellt aus den Berichten der katholischen Missionen; wo diese nicht ausreichten, wie namentlich für Russisch-Asien, wurden andere Quellen herangezogen. Die zahlreichen meist guten Illustrationen sind gleichfalls den „Missionen“, aber auch

vielen anderen Werken entlehnt. Das Ganze ist eine geschickte und verdienstliche Kompilation. Ergreifend sind die Schilderungen der Leiden christlicher Märtyrer in Ostasien.

Recht wertvolle Gaben für Belebung der Homerlektüre hat R. Menge in den beiden Heftchen *Troja und die Troas* und *Ithaka* geschaffen. Beides ist nach eigener Anschauung geschildert. In Troja weilte der Verf. als Gast Schliemanns und erfreute sich der sachkundigen Führung Dörpfelds. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Besprechung der Frage, ob der Hügel von Hissarlik, wo beide Forscher die Stätte Ilions zu finden glaubten, oder die steilen Höhen von Bunarbaschi die Reste des homerischen Troja enthalten. Menge entscheidet sich für die erste Annahme. Gute, meist nach Photographieen hergestellte Illustrationen auch der wichtigsten Fundstücke erhöhen die Anschaulichkeit der Schilderung. Die energische und zugleich liebenswürdige Persönlichkeit des verewigten Schliemann findet eine liebevolle Beurteilung.

Ithaka besuchte der Verf., um festzustellen, ob die homerische Schilderung der Wirklichkeit entspricht, was der verstorbene Hercher bekanntlich in Abrede gestellt hatte. Menge gewinnt wie Partsch durch den Augenschein die Überzeugung, dafs der Dichter eine ihm bekannte Landschaft gezeichnet habe. Beide Werkchen, namentlich auch das letztere, erwecken lebendige Vorstellungen, der Reiz des ursprünglichen Eindruckes ist so trefflich gewahrt, dafs wir ihnen im Kreise der Homerfreunde die weiteste Verbreitung wünschen.

A. von Seefelds *Dem Frühling entgegen! Winterreise nach Kreta* schildert zwar eine Landschaft, die in Geschichte und Sage, soweit wir sie auf unseren Lehranstalten berücksichtigen, weniger hervortritt. Aber die Natur der griechischen Inselwelt ist überall gleich herrlich; deshalb ist auch dieses Büchlein ein wertvoller Beitrag zur Landeskunde Griechenlands.

In den Orient führt uns Fr. Kaulen mit seinem *Assyrien und Babylonien*. Seit seinem ersten Erscheinen 1882 hat das Buch bis zum Berichtsjahr bereits vier Auflagen nötig gemacht, ein Beweis, welche Freunde sich das Buch trotz des für die gewöhnliche Betrachtung etwas entlegenen Stoffes erworben hat.

Zur 400jährigen Feier der Entdeckung Amerikas hat R. Cronau eine Festschrift *Amerika* herausgegeben. Sie behandelt die Entdeckungsgeschichte von der ältesten bis auf die neueste Zeit unter Benutzung der besten Quellen, aus denen, so oft es angeht, längere Abschnitte im Original mitgeteilt werden. Der Verf., welcher zweimal längere Reisen durch Amerika unternahm, hat einen grofsen Teil der in Frage kommenden Gebiete selbst gesehen und von ihnen gute Aufnahmen nach der Natur gemacht, die dem Werke als Illustrationen einverleibt sind. Aufserdem sind alte Stiche und Vorlagen benutzt. Konstruierte Darstellungen von Entdeckungsscenen blieben ausgeschlossen. Der vorliegende erste Band enthält die Vorzeit Amerikas, die Fahrten vor Kolumbus und reicht bis zur

Eroberung Mexikos durch Cortez. Geographisch ist das Werk deshalb von Interesse, weil die landschaftlichen und ethnographischen Schilderungen im Vordergrunde stehen. Ohne streng wissenschaftlich sein zu wollen, führt der Vf. doch die wichtigsten Streitfragen in kritischer Beleuchtung vor. Doch leidet der populäre Zweck des Werkes nicht darunter. Die von den Spaniern verübten Greuel werden nur so weit gestreift, dafs man das Buch der Jugend ohne Bedenken in die Hände geben kann.

Es wäre zu bedauern, wenn Afrika das Interesse an älteren Forschungsreisen, namentlich an den früher die Jugend so mächtig anregenden Polarexpeditionen in den Hintergrund drängen sollte. Wir freuen uns deshalb, ein älteres Buch in neuem Gewande vor uns zu sehen *Franklin, Der Held des nördlichen Eismeeres* in fünfter Auflage, neubearbeitet von Const. Schumann.

Da Stanleys Wirken vorderhand abgeschlossen erscheint, so ist eine zusammenfassende Darstellung seiner Unternehmungen, über welche er selbst in fünf Einzelwerken berichtet hatte, wohl am Platze. Diesen Zweck erfüllt G. Lindaus *Stanleys sämtliche Reisen in Afrika.*

Die *Englische Emin-Entsatz-Expedition* ist im 107. Hefte der „Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge“ von Fr. Reinhardt behandelt worden.

Das Prachtwerk *Zur See*, herausgegeben durch Vizeadmiral v. Henk, kommt für unsere Zwecke zunächst durch die fesselnde Schilderung der Weltreise eines deutschen Kriegsschiffes in Betracht. Bei dem lebhaften Interesse, welches die Jugend allem, was mit der See in Verbindung steht, entgegenbringt, und das ein richtig geleiteter erdkundlicher Unterricht notwendig steigern mufs, sobald von Entdeckungsreisen, namentlich auch von unseren Kriegs- und wichtigen Handelshäfen die Rede ist, wird auch der Hauptinhalt des umfassenden Werkes für uns von Wichtigkeit. In ihm hat der Lehrer einen zuverlässigen Ratgeber, falls er den Unterricht durch Mitteilungen über das Seewesen beleben und gerade auf diesem Gebiet zahlreich sich einstellende Fragen wifsbegieriger Schüler beantworten will. In der Hand der Schüler erfüllt es den schönen Doppelzweck, in gleichem Mafse zu belehren und zu unterhalten.

Die *Wanderbilder, Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde Europas* von W. Werther sind eine anspruchslose Zusammenstellung nach meist älteren Originalen. Von den trefflichen *Charakterbildern* von P. Buchholz (s. Jb. I S. 261) sind die Bilder aus Europa, Afrika, Amerika, Deutschland, sowie die Pflanzengeographie in zweiter Auflage erschienen, die überall die bessernde Hand erkennen läfst.

Ein eigenartiges Unternehmen sind die *Europäischen Wanderbilder* aus dem Verlage von Orell Füssli. Bis jetzt sind darin ca. 130 touristisch bekannte Orte Mitteleuropas, vielfach Kurplätze, aber auch interessante Strafsen- und Eisenbahnlinien, z. B. die Furka, Höllenthal-, Gotthardbahn in Monographieen sehr handlichen Formats mit durchweg vorzüglichen Illustrationen beschrieben worden. Als Reiselektüre, zur

Vorbereitung für einen längeren oder kürzeren Besuch eines Platzes und als Wegweiser an Ort und Stelle, welcher die üblichen Reisehandbücher an eingehender und anschaulicher Schilderung weit überbietet, sind die einzelnen Heftchen sehr zu empfehlen. Aber auch sonst sind sie eine fesselnde Lektüre.

China, „von einem früheren Instrukteur in der chinesischen Armee“, ist eine knappe, aber scharf gezeichnete Schilderung der politischen, militärischen, sozialen und Kulturverhältnisse des Reiches der Mitte. Das Bild ist nicht erfreulich, aber augenscheinlich richtig.

X.

Mathematik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Nach den neuen preufsischen Lehrplänen ist das Ziel des mathematischen Unterrichts auf dem Gymnasium: Sicherheit im Rechnen mit bestimmten Zahlen und in dessen Anwendungen auf die gewöhnlichen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens. Arithmetik bis zur Entwicklung des binomischen Lehrsatzes für ganze positive Exponenten; Algebra bis zu den Gleichungen zweiten Grades einschliefslich. Die ebene und körperliche Geometrie und die ebene Trigonometrie. Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten. — Auf allen diesen Gebieten ist nicht blofs ein auf Verständnis beruhendes Wissen der Sätze, sondern auch Gewandtheit in ihrer Anwendung zu erreichen. Bei Realgymnasien tritt in der allgemeinen Arithmetik der binomische Lehrsatz für beliebige Exponenten hinzu, in der Algebra die kubischen Gleichungen, in der Planimetrie die Lehre von harmonischen Punkten und Strahlen, Chordalen, Ähnlichkeitspunkten und Achsen; die sphärische Trigonometrie, Einführung in die Theorie der Maxima und Minima, analytische Geometrie der Ebene. Über dies Ziel hinaus geht die Oberrealschule in der Behandlung der wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis, und freigestellt werden aufserdem die Gleichungen vierten Grades sowie die Methoden zur angenäherten Lösung numerischer algebraischen und transcendenten Gleichungen. In allen diesen Zweigen ist nicht nur sichere Kenntnis in der Herleitung der Sätze, sondern auch Übung in ihrer Anwendung zu erwerben.

Der Lehrplan für die bayerischen Gymnasien schliefst ausdrücklich die der höheren Mathematik angehörigen Gebiete der Kombinationslehre und der analytischen Geometrie aus, während der Lehrplan für Realgymnasien sich mit dem der preufsischen Oberrealschule deckt. In der

deskriptiven Geometrie wird die Darstellung von Körpern, die von krummen Flächen begrenzt sind, fortgelassen.

In Württemberg wird der binomische Lehrsatz auf den Gymnasien nicht behandelt, dagegen werden diophantische Gleichungen und Kettenbrüche ausdrücklich gefordert.

Besonders hervorzuheben ist noch das in der preufsischen Abschlufsprüfung zur Versetzung nach Obersekunda geforderte Mafs der Kenntnisse, das Lehrziel der Realschule, welches in der allgemeinen Arithmetik bis zur Lehre von den Logarithmen, in der Algebra bis zu leichten Gleichungen zweiten Grades gesteckt ist. Die Grundlehren der ebenen und körperlichen Geometrie und die Anfangsgründe der ebenen Trigonometrie werden in der Untersekunda aller Anstalten verlangt; die Trigonometrie ist in den Gymnasien ausdrücklich auf das rechtwinklige Dreieck, die Stereometrie auf Berechnung von Körper-Inhalten, -Oberflächen und -Kantenlängen beschränkt.

Gegenüber den Lehrplänen des Jahres 1882 ist also eine Beschränkung des Lehrzieles für Gymnasien und Oberrealschulen eingetreten, die um so augenfälliger wird, wenn man die Programme der Lehranstalten und besonders die Abiturientenaufgaben vergleicht, welche am besten das thatsächlich Erstrebte wiederspiegeln; dagegen ist das Pensum der Unter-Sekunda der Gymnasien in so aufserordentlicher Weise belastet, ohne dafs die mit seltener Einstimmigkeit von allen Mathematikern geforderte Erhöhung der Stundenzahl in den Tertien von drei auf vier eingetreten ist, dafs fast alle Gymnasial - Mathematiker nur mit schweren Sorgen dem Erfolg dieser Bestimmung entgegensehen. Konnte eine Vermehrung des mathematischen Unterrichts in Tertia mit Rücksicht auf den Gesamtorganismus der Schule nicht gewährt werden, dann war Beschränkung auf die Planimetrie und die linearen Gleichungen der erreichbare Abschlufs, der eine solide Grundlage für den Weiterbau gewährte. Die Gymnasiasten sind i. a. für Mathematik weder befähigter noch von Hause aus oder durch die übrigen Fächer vorbereiteter als die Realschüler, trotzdem müssen sie jetzt in 12 Stunden nahezu das leisten, was die letzteren in 18 bis 21 Stunden erarbeiten. P. Cauer sagt darüber: „Der mathematische Unterricht in Tertia und Untersekunda, der schon sonst an Klagen wegen Überbürdung nicht ganz unbeteiligt war, wird infolge des neuen Examens für Schüler, Eltern, Lehrer und Direktoren zu einem wahren Kreuz sich gestalten.“

Der Kongrefs der Mathematiklehrer zu Braunschweig stellte mit Bezug auf die neuen Lehrpläne die Leitsätze auf: „Im Interesse des beim Verlassen der U II zu erzielenden Bildungsabschlusses liegt es, dafs auf die lediglich praktischen Zwecken dienende Einübung von Formeln und Rechnungsmethoden, deren innere Begründung erst auf höherer Klassenstufe erfolgt, verzichtet wird.“ „Der mathematische Unterricht kann seine Aufgabe nur bei Gewährung einer vierten wöchentlichen Unterrichtsstunde für die Tertien in genügender Weise erfüllen.“ „Hinsichtlich der Aus-

wahl im einzelnen ist dem Lehrer namentlich auf der obersten Klassenstufe eine angemessene Freiheit zu gewähren." „Das System der Schulmathematik mufs von vornherein mit Rücksicht auf die sich naturgemäfs darbietenden Verwendungen: Physik, Chemie, Astronomie und kaufmännisches Rechnen aufgebaut werden."

Den letzten Gedanken in voller Konsequenz auszubilden, hat A. Richter (Wandsbek) in einer Programmabhandlung unternommen, welche den Satz aufstellt: Die Mathematik ist auf den höheren Lehranstalten als Hilfwissenschaft der Naturwissenschaften zu behandeln. Die Begründung ist zum Teil enthalten in einem Aufsatz desselben Verfassers: *Die Irrlehre von der formalen Bildung und ihre Folgen für die Gymnasien, insbesondere für die Mathematik.* Diese Irrlehre besteht nach dem Verf. in dem Glauben, dafs eine Übung und Vervollkommnung der Geisteskräfte auf Einem Gebiet sich unmittelbar auf ein anderes übertragen läfst. Er giebt eine solche Übertragbarkeit aber zu, wenn die beiden Gebiete in sachlicher Beziehung miteinander stehen. Die mathematische Bildung hat ein weit beschränkteres Feld der Verwendung als die sprachliche, Leistungen in der Mathematik können weniger zur Beurteilung der gesammten Reife eines Schülers dienen, als solche in den Sprachen (vgl. P. Cauer *Formale Bildg.* Preufs. Jb. 64, 317). Aus dem mathematischen Lehrstoff ist alles das auszuscheiden, was nicht in der Physik Verwendung findet. Die hierdurch gewonnene Zeit ist der Physik zuzulegen. Indem der Verf. Reidt mit Recht als Vertreter der herrschenden Richtung in der Mathematik zitiert, greift er eine Reihe von „Axiomen" von der Lehre der formalen Bildung an. Bemerkenswert ist die Zusammenstellung von Mängeln des mathematischen Lehrgebäudes in logischer Beziehung: „In der Planimetrie richtet sich die Abgrenzung und Reihenfolge der Hauptabschnitte nach der Beweisbarkeit der Sätze und nach dem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren. Bei den einzelnen Sätzen innerhalb dieser Hauptabschnitte richtet sich die Zusammenstellung nach der Beweisbarkeit. In der ebenen Trigonometrie enthält der erste Teil (die Goniometrie) die Hilfsmittel, der zweite die Anwendung derselben. Die Reihenfolge der goniometrischen Formeln richtet sich nach ihrer Anwendbarkeit. Der erste Teil der Stereometrie enthält ebenfalls die Hilfsmittel (die Lehre von den Linien und Ebenen ohne Zugehörigkeit zu bestimmten Körpern), der zweite die Grundeigenschaften der wichtigsten Körper." Diese Mängel werden auch von allen schärfer denkenden Mathematikern anerkannt, von manchen allerdings als pädagogisch begründet, von anderen als unvermeidlich in Schutz genommen, von einer grofsen Zahl der führenden Mathematiker aber mit voller Energie und stellenweise entschiedenem Erfolg bekämpft, genannt seien nur aufser Stellen in den preufsischen Lehrplänen, Kruse, Hb. Müller, Petersen, von Fischer-Benzon, Schubert, Koch. Auch Schülke sieht in einer Entgegnung auf Richters Schrift in den gerügten Fehlern nur Anlafs für die Mathematiker, mit Ernst an die Fundierung und den Ausbau des Systems zu gehen;

aber er ist der Ansicht, dafs Mathematik und Physik in der Schule ganz verschiedenen Bildungszwecken dienen, beide müssen zwar Hand in Hand gehen, aber keine von beiden darf ihre Selbständigkeit opfern. Da Schülke gerade auf dem Gebiet der Schulphysik speziell der Elektrizitätslehre Hervorragendes geleistet hat, so ist seine Stimme von doppeltem Gewicht. Er erkennt an, dafs sich in manchem Gebiet des mathematischen Lehrstoffes Ausscheidungen vornehmen lassen; er ist auch ein entschiedener Anhänger der physikalischen Aufgaben im mathematischen Unterricht, nur will er verhüten, dafs nicht einerseits der mathematische Unterricht ganz einseitig auf den physikalischen vorbereite, und andererseits dann der physikalische mit der Übernahme einiger mathematischen Stunden auch die Verpflichtung überkomme, die Schüler nun speziell in mathematischer Physik besonders zu fördern, zumal doch ein grofser Teil der physikalischen Aufgaben ohne höhere die Schulmathematik übersteigende Mittel nicht zu lösen ist. Mit ihm stimmt im wesentlichen J. C. V. Hoffmann überein. Er verlangt, dafs die Mathematik vollständig, nicht lückenhaft betrieben werde. Damit kein Fach zu kurz kommt, soll Mathematik und Physik in verschiedene Hände gelegt werden; besonders zu betonen sei Stereometrie in Verbindung mit geometrischem Zeichnen (darstellender Geometrie). Bei Übungen und Aufgaben sind Physik, Geodäsie, Astronomie, Versicherungswesen gebührend zu berücksichtigen.

Das *Ineinandergreifen des physikalischen und mathematischen Unterrichts* speziell in Sekunda behandelt Grosse und tritt Noacks Ansicht bei, dafs physikalische Rechenaufgaben in der Mathematikstunde sehr nützlich, in der Physikstunde meist schädlich für das betreffende Fach wirken.

Eine Nachlese von Aussprüchen aus der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 hält Höfler in einem Vortrag über den mathematischen Unterricht, in welchem er u. a. einer Verknüpfung von Messung und Wägung mit der Berechnung stereometrischer Körper das Wort redet. Die meisten mathematischen Sätze hätten für die Mehrzahl derer, welche die Schule verlassen, keinen weiteren Wert; trotzdem will er eine Kompensation in dem Reifeexamen nicht gelten lassen. In Österreich seien die humanistischen und realen Fächer an den Gymnasien längst gleichberechtigt, über die Verhältnisse in Preufsen hat er sich aus Pietzkers Schrift ein entschieden zu ungünstiges Bild gemacht. Das ist die Gefahr derartiger etwas pessimistisch gehaltenen Schriften, dafs sie mit Vorliebe nicht als Spiegel, sondern als Bild benutzt werden, und statt zu demütiger Einkehr zu selbstgefälliger Umschau verleiten. Trotzdem mufs wieder auf einen scharf durchdachten Aufsatz Pietzkers hingewiesen werden, der *Streifzüge eines Mathematikers in das Gebiet der Logik* überschrieben ist. „Die Umständlichkeit eines mathematischen Apparates, zum Teil auch die gewohnheitsmäfsige Handhabung desselben tragen dazu bei, den Blick gegen die Thatsache zu verschliefsen, dafs in gewissen

stillschweigend gemachten, aber fortwährend in Anwendung kommenden Voraussetzungen das Endergebnis bereits als Keim enthalten ist; dafs Begriffe als voneinander unabhängig behandelt werden, die in Wahrheit innerlich zusammenhängen; dafs infolgedessen dem so gewonnenen in Wahrheit lediglich formalen Ergebnis eine ihm in Wahrheit nicht zukommende materiale Bedeutung zugelegt wird.“ Die gewohnheitsmäfsige Ausführung von Operationen ruft allmählich einen gewissen Stumpfsinn gegen die ursprünglich bei denselben empfundenen Bedenken hervor. Allerdings gehören hierher gerade eine Reihe der unterrichtlich wertvollsten Partieen der Schulmathematik.

Noch schärfer drückt sich E. Lindenthal aus: „Lehrt uns nicht die Erfahrung, dafs die Sprachfertigkeit, Strenge und Gewandtheit im Ausdruck bei dem heute üblichen Mathematik-Studium in dem Grade abnimmt, in welchem die einseitigen Fragen dieser Wissenschaft zunehmen? Ganz besonders reich sind die Elemente der Mathematik an Unlogischem, Sinnwidrigem und Sprachunrichtigem.“ Es folgt dann eine Aufzählung einer Reihe von Fehlern der Elementarmathematik unter Verwendung sehr drastischer Bilder.

In der Klage über den jetzigen Zustand der Mathematik stimmt mit dem Vorhergehenden F. Kraft überein, er erwartet die *Zukunft der Mathematik* von der Einführung der Grafsmannschen Ausdehnungslehre in die Schule. J. C. V. Hoffmann steht diesem Glauben zweifelhaft gegenüber: In die Schule könne nur eingeführt werden, was der Mehrzahl der Lehrer bekannt sei. Die Anregung zum Studium Grafsmanns sei dankbar anzunehmen, aber die Schwierigkeit nicht zu unterschätzen. Auch F. Engel, der in einer Antritts-Vorlesung *Der Geschmack in der Mathematik* Grafsmann einen hervorragenden Platz unter den neueren Mathematikern einräumt, betont, dafs es nicht jedermanns Sache sei, sich in einen schwierigen Kalkül so hineinzuarbeiten, dafs man selbständig darin fortarbeiten kann. Auch erfülle Grafsmanns Theorie zwar die Forderung, einheitlich und elegant Sätze und Beweise aneinander zu fügen, aber der mathematisch-geschmackvollste Weg sei keineswegs immer der leichteste. Kennzeichnend für die Mathematik unseres Jahrhunderts ist es nach Engel, dafs man sich nicht mit Resultaten begnügt, sondern den Weg, auf welchem dieselbe gewonnen, beziehungsweise abgeleitet und bewiesen werden, einer ästhetischen Kritik unterwirft, ob unter den vielen möglichen Wegen nicht sowohl der kürzeste, als der eleganteste gewählt worden ist. Da es sich um Geschmack handelt, so sind hier Meinungsverschiedenheiten sehr wohl denkbar. Der Berichterstatter möchte zum Vergleich das Wort anmutig, graziös bei einer Bewegung heranziehen. Nicht die kürzeste, ja sogar selten diese Bewegung erscheint (nach Johannes Müller) als anmutig, sondern diejenige, welche mit der scheinbar geringsten Muskelanstrengung ausgeführt wird und nur solche Teile des Körpers in Mitleidenschaft zieht, die notwendig zum Zweck der Ausführung gebraucht werden. So erscheint auch eine mathematische Ableitung anmutig, wenn kein

Gebiet betreten wird, das zu der vorliegenden Aufgabe nicht in notwendiger Beziehung steht. Engel gewinnt seine Kriterien der Eleganz besonders aus der Betrachtung der modernen Algebra und macht auf ähnliche in sich abgeschlossene Gebiete wie die projektive Geometrie, die symbolische Rechnung von Clebsch u. a. aufmerksam. Das Streben nach demselben Ziel, welches hier dem Hochschulmathematiker vorschwebt, ist auch in unserer Elementar-Mathematik vorhanden, speziell in der korrekten Ableitung der Zahlenformen, in der konstruktiven Geometrie und in stereometrischen Systemen wie dem Heinze-Luckeschen, ja in allem, was sich mit mehr oder weniger Recht „genetisch" nennt.

Auf einem anderen Wege sucht E. Dreher den „trockenen" mathematischen Lehrstoff schmackhaft zu machen. Die Mathematik ist ihm eine Erfahrungswissenschaft, ihre Axiome sind aus der Anschauung entnommen Man kann nun fragen, wie viele und welche Axiome sind unbeweisbar. Diese Frage, glaubt der Verfasser, werde nie endgültig beantwortet werden. Wollte man aber daraufhin die Anzahl der Axiome beliebig vergröfsern, so würde damit auch die Erlernbarkeit erschwert; denn in dem korrekten naturgemäfsen Beweise eines Satzes aus einem früheren liege auch die gedächtnismäfsige Verknüpfung. Noch schädlicher sei freilich ein Scheinbeweis, der ein Axiom verdunkle. Einzelne Antithesen des menschlichen Denkens seien berechtigt, ja vielleicht notwendig. Man müsse dem Schüler zugeben, dafs in bestimmten Fällen verschiedene Möglichkeiten vorhanden seien. Als Sätze, die in dieser Beziehung der naiven Anschauung des Schülers besondere Schwierigkeiten bereiten, führt er an: Der Punkt ist ausdehnungslos. Parallele Linien schneiden einander im Unendlichen. Die Seite und die Diagonale eines Quadrats haben kein gemeinsames Mafs. $a^0 = 1$; $\sqrt{-1} \cdot \sqrt{-1} = -1$. Eine unendliche Reihe liefert einen endlichen Wert. Der fliegende Pfeil erreicht ein Ziel, obgleich er in jedem einzelnen Zeitabschnitt ruht.

Auf das Lehrverfahren im allgemeinen wird stets die *Reifeprüfung* von starker Rückwirkung sein, und die Angabe des Lehrzieles allein ist für den Unterricht keineswegs bestimmend. Sehr wichtig ist daher der § 1 der neuen preufsischen Ordnung der Reifeprüfungen: Zweck der Reifeprüfung ist, zu ermitteln, ob der Schüler die Lehraufgabe der Prima sich angeeignet hat. Da dies Resultat im Gegensatz zu der früheren, besonders in der Mathematik betonten Berücksichtigung des Pensums auch der früheren Klassen erreicht ist, können die zahlreichen darauf bezüglichen Äufserungen übergangen werden, nur eine sei hervorgehoben, von Schulrat K. Kruse: „Nicht der Wissensstoff an sich belastet die Jugend übermäfsig, wohl aber die Forderung, dafs sie denselben von Sexta bis Prima mit sich wälzen solle, wie der Tiber den Weltschutt. Was an seiner Stelle im Lehrgang Licht und Leben hatte, bildend gewirkt hat, darf nicht als erschwerendes Gepäck weiter geschleppt werden." Das ist für die Mathematik besonders beherzigenswert. Der Fachlehrer

hat nicht das Recht, Dinge, die vor Jahren gelernt worden sind, in demselben Umfang bei einer Repetition zu verlangen. Es kann ein Primaner ein sehr tüchtiger Mathematiker sein, auch wenn ihm der Beweis des Ptolemäus oder selbst die Ausführung des goldenen Schnittes nicht im Augenblick geläufig ist. So erscheinen auch manche Vorwürfe, die L. Meyer den Abiturienten speziell der Württemberger Gymnasien macht, nicht ganz gerechtfertigt. Es hat eben jede Wissenschaft ihre Spezialmathematik, und auf der Schule kann nur der allgemeine Grund dazu gelegt werden. Ist das Fundament sicher, so lassen sich die oft handwerksmäfsigen Kunstgriffe leicht nachholen — traurig ist es freilich, wenn die Kunstgriffe das ganze Wissen und Können ausmachen. Andere Forderungen L. Meyers sind entschieden berechtigt, werden aber auch wohl fast ausnahmslos in Deutschland erfüllt. Dafs ein Abiturient eine Fläche messen und zeichnen kann, dafs er mit Logarithmen sicher rechnet, Systeme von Gleichungen reduzieren kann, mufs verlangt werden. Von der Benutzung der Logarithmentafel sieht der Student auch nur dann ab, wenn er mit sieben Stellen zu rechnen gezwungen war. Die neuen Lehrpläne schreiben fünfstellige Tafeln vor, und das ist hoffentlich nur als ein Verbot der siebenstelligen und als Aufmunterung, allmählich zu vierstelligen überzugehen, anzusehen.

Auch die Forderungen der 9. Direktorenversammlung in Posen sind grofsenteils durch die neuen Vorschriften erfüllt — manche wenden sich allerdings speziell an den Lehrer: Wenn derselbe nicht durch Beschränkung des Stoffes und durch Eingehen auf die individuelle Leistungsfähigkeit der Primaner die weniger Begabten berücksichtigt, so werden diese im letzten Jahre zu ausgedehnter Privatthätigkeit genötigt, so dafs entweder die Ausbildung in den übrigen Fächern oder die Gesundheit der Abiturienten leidet. „Es sollen in der Prüfung nicht die geometrischen Sätze aus den früheren Klassen abgefragt werden.“ Der Prima-Unterricht mufs dem Schüler neben dem speziellen Pensum das Gesamtgebiet der Mathematik übersichtlich vorführen, aber eben darum auf viele Einzelheiten des Pensums der früheren Klassen verzichten.

Einen bemerkenswerten Vortrag über die *Mathematischen Hausarbeiten* hielt E. Särchinger auf der Jahres-Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer. Wenn das Gesetz für alle Klassen des Gymnasiums Pensa in 4wöchentlichen Zwischenräumen fordere, so sei diese Beschränkung nur unter der Annahme verständlich, dafs die Pensa wirklich eigene Arbeiten der Schüler seien und demnach einen Mafsstab für das Können derselben bilden Die Erfahrung zeige aber, dafs sich die Schüler über die Behandlung der gestellten Aufgaben und deren Resultate in einem solchen Umfange Mitteilungen machen, dafs von einer eigenen Arbeit bei sehr vielen Schülern nicht die Rede sein könne. Dies betreffe insbesondere die arithmetischen und algebraischen Arbeiten in den unteren und mittleren Klassen. Wenn auch grobe Abschreibereien ab und zu entdeckt würden, so entgehe doch öfter noch ein fauler Schüler der ge-

rechten Strafe. Zur Vermeidung dieser und damit zusammenhängender Übelstände schlägt der Vortragende vor, nach Bedürfnis, d. h. nach Erledigung eines abgeschlossenen Abschnittes, in mehreren aufeinanderfolgenden Stunden Klassenarbeiten schreiben zu lassen, wobei eine mehr oder minder ausführliche Besprechung vorausgehen könne. Doch solle nicht ein neuer Zwang eingeführt werden, sondern jeder Lehrer solle freie Hand haben, es mit den Hausarbeiten zu halten wie er wolle. In der Diskussion betonte Pfitzner noch besonders, dafs der Lehrer während dieser Schularbeit schwächeren Schülern auf den Weg helfen könne. Zum vollen Verzicht auf die Hausarbeit, besonders auch mit Rücksicht auf die Pflege des korrekten schriftlichen Ausdruckes, wollte sich die Mehrheit der Teilnehmer der math.-naturw. Sektion der Jahresversammlung nicht entschliefsen.

Becker (Waren) beschwert sich, dafs in Mecklenburg die Abiturienten 8 Aufgaben erhalten, von denen 4 aus den verschiedenen Gebieten der Mathematik richtig gelöst sein müssen, um das Prädikat genügend zu erhalten. Es bewährt sich das alte Sprichwort von der Wahl: die Schüler fangen alle Aufgaben an und bringen deshalb häufig nicht die genügende Zahl fertig.

Klagen über mangelhafte Leistungen in den mathematischen Prüfungen finden sich auch aufserhalb Deutschlands. In einem Bericht betont E. Fernet, dafs die question de théorie im allgemeinen schlechter beantwortet wird als das problème, weil die Prüflinge sich bei jener mehr auf ihr Gedächtnis, wie auf ihren Verstand verlassen und infolgedessen oft die unsinnigsten Fehler machten. A. Gautier tadelt die sprachliche Ungewandtheit, Ch. Vacquant mangelhafte Zeichnungen.

Wunde Punkte und fromme Wünsche im höheren und niederen Schulwesen ist ein längerer Aufsatz in Hoffmanns Zeitschrift betitelt. Hier sei nur auf einige Bemerkungen in Bezug auf die Vorbildung der mathematischen Lehrer auf den Universitäten hingewiesen. Der Verf., Sextus Empirikus, vermifst auf der Universität Vorlesungen über Elementar-Mathematik. Auch J. C. V. Hoffmann bemerkt bei Gelegenheit der Einsendung einer schon längst bekannten Konstruktion an seine Zeitschrift, dafs jüngere Mathematiker oft mit beneidenswerter Naivität an die Verfassung von Aufsätzen, ja sogar Lehrbüchern gingen, ohne auch nur eine Vorstellung von dem ungeheueren vorhandenen Material zu haben. Neben Hoffmanns Zeitschrift sind deshalb Bücher wie Schottens *Vergleichende Planimetrie* und ältere wie Baltzers *Elementar-Mathematik* für den angehenden Lehrer unentbehrlich. J. C. V. Hoffmann hält ein zweites Examen nach Absolvierung des Probejahres vor einer Kommission tüchtiger Lehrer der Mathematik für notwendig. In Preufsen läfst sich die gewünschte Ausbildung recht wohl auch ohne Examen erreichen, wenn an den pädagogischen Seminarien und den Anstalten, welche Probekandidaten erhalten, Mathematiker mit der Unterweisung betraut werden, die selbst gründliche Kenntnisse in

der mathematischen Schullitteratur besitzen. Auch in den durch den allgemeinen Programmaustausch jedem Lehrer zugänglich gemachten Schulabhandlungen ist ein recht wertvolles Material vorhanden. Eine gelegentliche Bemerkung über die Ausbildung der Mathematiker macht auch Krumme im Pädagogischen Archiv: Fragt man sich, warum in der ebenen Trigonometrie mit Vorliebe Dreiecke aus drei mehr oder minder willkürlichen Stücken berechnet werden, warum in der Stereometrie die Sätze über Ebenen ohne die so naheliegende Anwendung auf die darstellende Geometrie, Krystallographie, Perspektive durchgenommen werden, ... so trägt die gröfste Schuld daran die mangelhafte Vorbildung der künftigen Lehrer der Mathematik auf der Universität. Die künftigen Lehrer würden auf der technischen Hochschule eine ungleich bessere Ausbildung finden, als auf der Universität. Der Berichterstatter kennt den Unterricht auf technischen Hochschulen nicht aus eigener Erfahrung, dafs ein teilweises Studium auf einer solchen nur förderlich wirken kann, ist wohl nicht zu bezweifeln. Bald werden in den Ober-Realschul-Abiturienten auch Studierende der Mathematik die Universität besuchen, die von vornherein in der von Krumme gewünschten Richtung den Gymnasial-Abiturienten weit, aber auch den ehemaligen Realgymnasiasten etwas überlegen sein werden.

Zur Ausbildung der Lehrer der Mathematik gehört auch einige Kenntnis von der Geschichte dieser Wissenschaft. So sei hier auf K. Finks *Abrifs einer Geschichte der Elementar-Mathematik* hingewiesen, die dem Berichterstatter leider nur dem Titel nach bekannt geworden ist. Cantor urteilt über das Buch: „Es ist bedauerlich, dafs so zahlreiche Mängel die Brauchbarkeit des hübsch geschriebenen Buches wesentlich einschränken.“ H. Schotten macht einige Bemerkungen, lobt es aber im ganzen. Von Grafs *Geschichte der Mathematik und der Naturwissenschaften in bernischen Landen* (vgl. Jb. IV, X 3, XI 103) ist die zweite Abteilung des dritten Heftes erschienen. Dasselbe enthält die Lebensgeschichte von Jean Pierre de Crousaz (1663—1750), Jean Philippe Loys de Chereaux (1718—1751) und Jacques Barthélemy Micheli du Crest (1690—1766), Staatsgefangenen des alten Bern. Beigegeben sind Abbildungen der Gelehrten und ein Facsimile des Panoramas der Alpen von Micheli du Crest.

Eine Würdigung und Inhaltsangabe von Dürers *Unterweisung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit in Linien, Ebenen und ganzen Körpern 1525* hat H. Staigmüller in einer Programmabhandlung gegeben. Dürer hat sein Buch hauptsächlich für Jünger der Kunst geschrieben, welche sich in die Elemente der Mathematik einarbeiten wollen. Er legt besonderen Wert auf die darstellende Geometrie und giebt gleich zu Anfang als Demonstration einer krummen Linie den Grundrifs und Aufrifs einer Schraubenlinie. Überall sucht er deutsche Ausdrücke. Parallele Linien heifsen bei ihm Paarlinien, die Ellipse Eilinie, die Parabel Brennlinie, die Hyperbel Gabellinie. Der Verf. der Abhandlung

giebt neben einer schriftlichen und bildlichen Darstellung erläuternde Anmerkungen; besonders bietet er die analytischen Gleichungen der mechanisch von Dürer gezeichneten Kurven, meist in Polarkoordinaten. Er kommt dabei zum Teil zu anderen Resultaten als S. Günther, dem das Verdienst, auf Dürer besonders aufmerksam gemacht zu haben, gebührt (vgl. Jb. II B 226).

2. Rechen-Unterricht.

Für die Wertschätzung des Rechen-Unterrichts sei an ein Wort des Geh.-Rat Hinzpeter in der Dezemberkonferenz erinnert, dafs die Rechenstunde ebenso gut wie eine Stunde über Sallust oder Homer dazu dienen kann, die sittliche Bildung eines Schülers zu fördern. Die Behandlung der bürgerlichen Rechnungsarten in den mittleren Klassen von Realanstalten darf diesen Gesichtspunkt nicht aus den Augen lassen und es scheint ja die Zeit überwunden, wo der mathematische Lehrer sich zu vornehm dünkte, diesen Unterricht auf gleiche Stufe mit dem mathematischen zu stellen.

Die neuen preufsischen Lehrpläne bezeichnen als Pensum der VI aller Lehranstalten: Wiederholung der Grundrechnungen mit ganzen Zahlen, unbenannten und benannten. Die deutschen Mafse, Gewichte und Münzen nebst Übungen in der decimalen Schreibweise und den einfachsten decimalen Rechnungen. In der V treten hinzu die Teilbarkeit der Zahlen, die gemeinen Brüche und einfache Aufgaben der Regeldetri. Eine bedeutende Veränderung ist die Verlegung der Decimalrechnung nach IV. Einfache und zusammengesetzte Regeldetri mit ganzen Zahlen und Brüchen und Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben beschliefsen dann den eigentlichen Rechenunterricht. Dafs hiermit das Rechnen überhaupt nicht aufhören soll, ersieht man aus dem Pensum der Real-U III, wo besonders Anwendung der Gleichungen auf Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben und dem sogen. kaufmännischen Rechnen verlangt werden, und der Gymnasial-O III, wo bei den Gleichungen auf Übung in der Bruchrechnung hingewiesen wird.

Die methodischen Bemerkungen fassen zusammen, was auch bisher in diesen Berichten als Wiederhall der Tagesströmung verzeichnet worden ist: „Der Rechenunterricht hat Sicherheit und Geläufigkeit in den Operationen mit Ziffern zu erstreben. Damit er mit dem darauffolgenden arithmetischen Unterrichte im Einklange stehe und diesen vorzubereiten und zu unterstützen geeignet sei, mufs sowohl die Wiederholung der Grundrechnungsarten in VI als auch die Behandlung des Bruchrechnens in V und IV unter Anlehnung an die mathematische Form geschehen, so dafs dabei auch die Anwendung von Klammern dauernd geübt wird. Die Kenntnis der deutschen Münzen, Mafse und Gewichte ist durch die Anschauung zu vermitteln. Auch bei der Einführung in das Wesen der Brüche ist bei allen Erklärungen dahin zu zielen, dafs die Schüler mit Bruchteilen wie mit konkreten Dingen rechnen lernen. Kopfrechenauf-

gaben mit kleinen Zahlen gehen zur Vermittelung des Verständnisses auf allen Stufen den schriftlichen Aufgaben mit gröfseren Zahlen und den eingekleideten Aufgaben voran. Auf der Mittelstufe ist das abgekürzte Multiplizieren und Dividieren zu üben. Bei der Behandlung der sogen. bürgerlichen Rechnungsarten sind alle Aufgaben auszuschliefsen, denen für die Schüler unverständliche Vorkommnisse und Gepflogenheiten des rein geschäftlichen Verkehrs zu Grunde liegen. Die letzte Bemerkung ist für Realanstalten, wie das Vorhergehende, gültig, nur ist zu berücksichtigen, dafs Ursprung und Zukunft des Realschülers eine möglichste Vertrautheit mit den bürgerlichen Rechnungsarten erfordern, und vielleicht wäre in Erwägung zu ziehen, ob es sich nicht empfehle, den Unterricht im Rechnen bis OIII, ja UII auszudehnen. Es können ja dort alle Hilfsmittel der Algebra hineingezogen werden und die Zeit ginge dem math. Unterr. nicht verloren. Dieselbe Ansicht vertritt u. a. Grosse. M. Cantor will die bürgerlichen Rechnungsarten aus IV verbannen und nach Ober-Sekunda und Prima verlegen.

Die Verteilung des Lehrstoffes auf den bayerischen Anstalten wird dadurch wesentlich anders, dafs die Erklärung der Mafse und Gewichte, die gegenseitige Verwandlung derselben, die Proportionen und ihre Anwendungen namentlich auf Zins-, Prozent-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung nach UIII verlegt werden. Dadurch kann das Pensum der VI um die Teilbarkeit bereichert werden, in V die Bestimmung des gröfsten gemeinschaftlichen Teilers zweier Zahlen und des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen mehrerer Zahlen ausdrücklich verlangt werden. In IV tritt einfache und zusammengesetzte Schlufsrechnung insbesondere Zinsrechnung hinzu.

Berücksichtigt man, dafs die erste Klasse in Württemberg der obersten Vorschulklasse in Bayern und Preufsen entspricht, so sind die Pensen in Württemberg folgende: VI. „Weitere Einübung der vier Spezies mit benannten Zahlen mündlich und schriftlich. Einübung des Mafs-, Münz- und Gewichtssystems. Vorbereitung der Bruchrechnung: Teilbarkeit der Zahlen, Zerlegung in Faktoren. V. die gemeinen und die Decimalbrüche, mündlich und schriftlich. Einfache Schlufsrechnung. IV. Repetition der Brüche. Schlufsrechnung. Prozent-, Zins-, Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts-, Teilungs-, Mischungsrechnung.“ Aus den Bemerkungen ist hervorzuheben: „Die Behandlung der bürgerlichen Rechnungsarten, denen in manchen Rechenbüchern und Aufgabensammlungen ein zu grofser Umfang eingeräumt ist, hat sich von allen Künsteleien fern zu halten und nur das unmittelbare Bedürfnis des geschäftlichen Verkehrs zu berücksichtigen.“

Mit dem württembergischen Lehrplan stimmen die Vorschläge B. Wagners überein. Dagegen ist seine Multiplikationsmethode nicht nachahmenswert. Es empfiehlt sich, den Multiplikator hinter den Multiplikandus zu stellen, die Teilprodukte nicht nach Kalliusscher Methode von vornherein ihrem Stellenwert nach zu bestimmen, sondern einfach unter der multi-

plizierenden Ziffer des Multiplikators beginnend in üblicher Weise von rechts nach links niederzuschreiben. Der Stellenwert bezw. das Komma wird bestimmt, sobald mit den Einern des Multiplikators multipliziert wird. Das Verfahren hat den Vorzug, auch bei der abgekürzten Multiplikation verwendbar zu sein, man vermeidet aber eine Schiebung des Kommas (Mehler) oder eine nicht ganz leichte Ausrechnung des Stellenwertes, wie bei Kallius. Bisweilen wird die letztere allerdings nicht zu umgehen sein, kann aber dann durch die Regel von der Summe der Decimalstellen gleich beim ersten Teilprodukt ausgeführt werden.

Eine klare und korrekte Behandlung des Rechenunterrichts in VI und IV hat A. Meyer im Programm der Realschule zu Grofsenhain geliefert. Da infolge des Austausches dies Heft jedem Lehrer zugänglich ist, so sei es hier nur warm empfohlen, besonders Anfängern im Rechenunterricht.

K. O. Beetz giebt in einem Aufsatz: *Kritische Beiträge zu den Tagesströmungen im elementaren Rechenunterricht* eine Besprechung der Lehrbücher von Knilling (vgl. Jb. III B236), B. Hartmann (vgl. Jb. III B234) und Kallas (Jb. IV X3). Hartmann fafst in einer Erwiderung seine Ansicht in folgende Sätze zusammen: Die Decimalzahlen sind System- nicht Bruchzahlen. Sachgebiete als Ausgangspunkt fördern das Interesse der Kinder für die Zahl; die Zahlenbildung erfolgt durch Zählen, nicht durch unmittelbare Anschauung. Kallas' viel besprochene Gedanken giebt Beetz folgendermafsen wieder: „Das Bemerkenswerte und Neue für die elementare Rechenmethodik bei Kallas ist das Verlangen, 1. dafs der Rechner und der Lehrer keine Zahl isoliert denke, sondern bei jeder Zahl die ganze Zahlenreihe in intellektueller Intuition habe, 2. dafs alle Sätze, Erklärungen, Auflöseweisen stets im Hinblick auf die Baugesetze der Zahlenreihe gegeben werden, 3. dafs bei Ableitung methodischer Grundsätze eben diese Gesetze mafsgebend seien." Übrigens habe Kallas die Unbrauchbarkeit seines Systemes bei der Konstruktion des Unterrichtsplanes zugegeben: „Trotz dieses Mifserfolges halten wir an der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit einer spekulativ deduktiven Bearbeitung des entsprechenden Faches mit Entschiedenheit fest."

Wenn A. Lomberg mit dem Grundgedanken, das Rechnen an den Kindern bekannte Sachgebiete anzuknüpfen, recht hat, so mufs doch ein Teil seiner Ausführungen als übertrieben zurückgewiesen werden. Aus biblischen Geschichten Rechenaufgaben zu bilden, verletzt ein richtiges religiöses Gefühl. Olbrichts Methode der Auflösung von Regeldetri-Aufgaben (vgl. Jb. V X 6) findet einen Verteidiger in L. Pany. Der Berichterstatter mufs zugeben, dafs die Schüler gern und sicher Dreisatzaufgaben mit Hilfe von Proportionen lösen, und schliefslich ist Olbrichts Verfahren nur eine Unterstützung der Lösung mit Proportionen durch Verbindungslinien zwischen den zusammengehörigen Faktoren. Das Markzeichen ist, wie nunmehr endgültig festgestellt, abgekürzt ohne Punkt zu schreiben. Stegemann empfiehlt auch andere unzweideutige

Ausdrücke ohne Punkt abzukürzen z. B. Tg, Std, Min u. s. w. Dafs Einheit eine „Benennung“ im gewöhnlichen Sinne des Wortes ist, stellt J. C. V. Hoffmann entschieden in Abrede. Derselbe empfiehlt, in der Volksschule nicht von Dividieren, sondern nur von Messen und Teilen zu sprechen. Auch empfiehlt er verschiedene Zeichen für beide einzuführen. H. Dressler zeigt, dafs das Multiplizieren zwei Umkehrungen hat, weil der Multiplikator stets unbenannt ist. Da diese Begründung weit verbreitet ist, möchte der Berichterstatter doch darauf aufmerksam machen, dafs das Multiplizieren nicht blofs bei benannten Zahlen zwei Umkehrungen hat, sondern stets. Fafst man als Aufgabe der Division die Zerlegung in gleiche Summanden auf, so kann entweder nach der Gröfse eines Summanden gefragt werden (Teilen) oder nach der Anzahl der Summanden (Messen). Dies entspricht scharf den beiden Umkehrungen des Potenzierens. Bei der Zerlegung in gleiche Faktoren kann entweder nach der Gröfse eines Faktors gefragt werden (Radizierung) oder nach der Anzahl der Faktoren (Logarithmierung).

Um zu entscheiden, ob eine gegebene Zahl durch 7 teilbar ist, multipliziert man die letzte Ziffer mit 2 und subtrahiert das so erhaltene Produkt von der aus den vorhergehenden Ziffern gebildeten Zahl. Ist der Rest durch 7 teilbar, so ist es auch die ursprüngliche Zahl. Dieser Satz, seine Begründung und Verallgemeinerung findet sich in einem Aufsatz von Dietrichkeit. Das Rechnen mit Duodezimalzahlen behandelt E. Ullrich im Programm der Realschule zu Heidelberg. Ein Auszug dieser Bearbeitung von Werneburgs Taunsystem würde zu weit führen. Die Arbeit ist als Programm leicht zugänglich, ihr Inhalt anziehend und verständlich. Auf Th. Schmids Aufsatz über das Zahlenschreiben kann auch nur hingewiesen werden. Er verlangt strenge Gruppierung der Ziffern zu je drei und giebt bequeme Methoden zur Ausführung von Quadrierungen und Kubierungen, die er mit Recht wie R. Baltzer, Schubert u. a. als unerläfsliche Vorbedingungen des Radizierens ansieht.

Eine Geschichte des Rechnens und des Rechen-Unterrichts zum Gebrauch an gehobenen und höheren Lehranstalten sowie auch bei der Vorbereitung auf die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung hat W. Adam verfafst. Von dem anerkannten Grundsatz ausgehend, dafs für den Lehrer die Kenntnis der historischen Entwicklung des Rechenunterrichts bis zu einem gewissen Grade unentbehrlich ist, hat er an die Stelle der sonst gebräuchlichen „historischen Notizen“ eine zusammenhängende Geschichte setzen wollen, und dies ist ihm auf Grund guter Vorarbeiten und eigener langjähriger Thätigkeit wohl gelungen. Besondere Hervorhebung verdient die unparteiische Abwägung der Verdienste bedeutender Männer wie Pestalozzi, Diesterweg, Grube u. a., bei der er auch ihre Gegner voll zum Wort kommen läfst. Dafs ihm Ungers *Geschichte des Rechenunterrichts* und S. Günthers *Geschichte des mathematischen Unterrichts im Mittelalter* nicht bekannt geworden sind, darf

nicht übergangen werden, ohne dafs daraus bei seinem sonst so umfassenden Studium der Vorläufer ein Vorwurf gemacht werden soll. Die Seitenblicke auf die Geschichte der allgemeinen Arithmetik und der Algebra machen auf Vollständigkeit keinen Anspruch.

F. Villicus' *Geschichte der Rechenkunst* vom Altertum bis zum XVIII. Jahrhundert mit besonderer Rücksicht auf Deutschland und Österreich ist in zweiter Auflage erschienen. Dieselbe ist mehr von dem allgemeinen Gesichtspunkte einer Kulturentwickelung verfafst und bietet eine grofse Anzahl selbständiger Entdeckungen, Hypothesen und Zusammenstellungen. Sie ist fesselnd geschrieben und für jeden Gebildeten leicht verständlich. Für die speziellen Zwecke des Rechenlehrers dürfte freilich das Adamsche Buch vorzuziehen sein, zumal dasselbe die neueste für die Methodik so wichtige Entwickelung berücksichtigt. An Einzelheiten sei aus Villicus eine Tafel der Zahlwörter in 72 Sprachen erwähnt. Die Korrektheit einiger aufsereuropäischen Sprachen konnte der Berichterstatter durch Ausländer prüfen lassen und fand sie meist freudig überrascht durch die Richtigkeit.

3. Arithmetischer und algebraischer Unterricht.

In den preufsischen Lehrplänen ist der arithmetische und algebraische Lehrstoff der Gymnasial-UIII: Die Grundrechnungen mit absoluten Zahlen unter Beschränkung auf das Notwendigste. Bei den Übungen sind auch Gleichungen ersten Grades mit Einer Unbekannten zu benutzen. Die Buchstabenrechnung, welche in der Real-IV vorbereitet wird, ist hier gar nicht erwähnt, kann allerdings, wie Fenkner in seinen „Mathematischen Aufgaben“ gezeigt, bedeutend zurücktreten. Auch in der Real-UIII, wo die Bestimmungsgleichungen besonders hervorgehoben werden, fehlt der Hinweis auf die algebraischen Zahlen. Nun kann man in der That selbst in der Lösung der Gleichungen recht weit ohne Benutzung negativer Zahlen fortschreiten, ob aber eine solche Umwälzung beabsichtigt ist, scheint zweifelhaft, denn sie verdiente doch eine ausdrückliche Erwähnung. Es ist also wohl anzunehmen, dafs die negativen Zahlen eben durch Gleichungen eingeführt und auch auf diesem Gebiet zunächst allein verwandt werden sollen, was in der That eine segensreiche Neuerung bedeuten und eine wirklich grofse Entlastung der UIII herbeiführen würde. Dann müssen aber die Anfangskapitel fast aller Lehrbücher und Aufgabensammlungen zunächst übergangen und an der Lösung einfacher Gleichungen das Nötige über die Entstehung der verschiedenen Zahlenformen gelehrt werden. Der Berichterstatter ist wiederholt für diese Idee eingetreten und kann manchen Gesinnungsgenossen anführen, so aus dem letzten Jahre Höfler.

Konsequenterweise mufs dann auch in der Real-IV die Einführung in die Buchstabenrechnung durch Gleichungen geschehen, und diese werden sich ungemein zweckmäfsig an die bürgerlichen Rechnungsarten, besonders

die Prozentrechnung anknüpfen lassen. In Bayern beginnt der arithmetische Unterricht in OIII, von Gleichungen ist nicht die Rede. In Württemberg wird das Pensum der UIII nach Bardey angegeben I—X, d. i. die allgemeine Arithmetik bis zu den Potenzen ausschliefslich.

Für die OIII der preufsischen Gymnasien sind Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, Potenzen mit positiven ganzzahligen Exponenten und das Notwendigste über Wurzelgröfsen vorgesehen. In der Real-OIII wird die Lehre von den Potenzen und Wurzeln vollständig und die Algebra bis zu einfachen quadratischen Gleichungen verlangt. In Bayern ist dies das Pensum der Real-UII, während an den Gymnasien die quadratischen Gleichungen nach OII verschoben werden.

Die Gymnasial-UII hat in Preufsen als Pensum: Gleichungen einschliefslich einfacher quadratischen mit einer Unbekannten. Definition der Potenz mit negativen und gebrochenen Exponenten. Begriff des Logarithmus. Übungen im Rechnen mit fünfstelligen Logarithmen. Auf den bedeutenden Umfang dieses Pensums, den eine entsprechende Vermehrung in der Geometrie begleitet, ist in den methodischen Bemerkungen besonders aufmerksam gemacht. Für die Real-UII ist kein höheres Ziel gesteckt, trotzdem die Vorarbeit erheblich weiter ging. Denselben Lehrstoff wie diese letztere hat die Gymnasial-OII in Bayern und Württemberg zu erledigen.

In OII ist die Lehre von den Potenzen, Wurzeln, Logarithmen nochmals Pensum. Wir haben also einen Unterricht in konzentrischen Kreisen uns zu denken, der in der That manches für sich hat, aber bei der gegenteiligen Stellung der Lehrbücher und Aufgabensammlungen sehr geschickte Lehrer voraussetzt. Es wird ferner eine fast unerläfsliche Bedingung sein, dafs auf dem Gymnasium derselbe Lehrer seine Schüler von UIII bis UII führt. In OII wird die Algebra bis zu den quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten fortgeführt, arithmetische und geometrische Reihen erster Ordnung treten hinzu. Die Real-OII mufs auch die Zinseszins- und Rentenrechnung erledigen, und hat dasselbe Pensum wie die württembergische UI. Die bayerische Real-OII verlangt daneben noch Gleichungen dritten und vierten Grades.

In UI der preufsischen Gymnasien treten die Zinseszins- und Rentenrechnung sowie die imaginären Gröfsen hinzu, in OI der binomische Lehrsatz für ganze positive Exponenten. Die bayerischen Gymnasien schliefsen die Mathematik in UI ab, die württembergischen nehmen in OI noch diophantische Gleichungen und Kettenbrüche hinzu.

Die Real-UI in Preufsen hat die kubischen Gleichungen zu erledigen und an Oberrealschulen dürfen auch Gleichungen vierten und höheren Grades behandelt werden. In OI tritt die elementare Theorie der Maxima und Minima hinzu, welche wohl mehr an die Geometrie anzuknüpfen ist, und der binomische Lehrsatz für beliebige Exponenten. An

Oberrealschulen müssen, an Realgymnasien können die wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis behandelt werden.

In Bayern ist das Pensum der Real-UI: Kombinationslehre, binomischer und polynomischer Satz, Determinanten, allgemeine Lehrsätze über höhere Gleichungen, und findet hiermit der arithmetische und algebraische Unterricht seinen Abschlufs.

Soweit der Berichterstatter die Litteratur zu übersehen vermag, und aus den bisherigen Vorschlägen, Ansichten und Bedenken schliefsen kann, dürfte der preufsische Plan für die Real-Anstalten (Realgymnasium und Oberrealschulen) die allgemeinste und vollste Anerkennung finden; der Erfolg scheint durch seine bisherige Erprobung, denn er weicht nur wenig von dem Üblichen ab, gesichert.

Für das Gymnasium ist das Endziel in der Arithmetik auch allgemein anerkannt Die weise Beschränkung ist wohl Holzmüllers Vertretung auf der Schulkonferenz zu danken. Ob es aber nötig ist, den aus UII Abgehenden die Kenntnis der Logarithmen beizubringen, dürfte um so zweifelhafter sein, als sich in den Vorjahren und im letzten gewichtige Stimmen für Weglassung derselben sogar in den höheren Bürgerschulen ausgesprochen haben (Prefsler). Die Trigonometrie kann bekanntlich recht gut ohne Logarithmen betrieben werden; es sei nur an die mannigfaltige Anwendung des Edlerschen Mefsblattes z. B. erinnert. Auch die gemischten quadratischen Gleichungen werden wenige Schüler im späteren Leben vermissen und für ihre formale Bildung ist es nicht förderlich, wenn sie vieles oberflächlich statt weniges gründlich gelernt haben.

B. Wagners *Lehrplan für ein Realprogymnasium* erledigt erst die gesamte allgemeine Arithmetik, ehe zu Gleichungen fortgeschritten wird. Einzelheiten sind recht glücklich dargestellt. Auch in Hamerschmidts *Gedanken über den ersten algebraischen Unterricht* finden sich nützliche Winke neben nicht ganz unbedenklichen Ansichten.

J. Hoffmann versucht mehr Ordnung in die *Allgemeinen mathematischen Grundsätze* zu bringen. Dieselben beziehen sich: a) auf die Bedingung der Existenz einer mathematischen Wissenschaft, b) auf den Vergleich der Gröfsen, c) auf ihre operativen Veränderungen. Daraus folgen für a I: Jede Gröfse ist vermehrungs- und verminderungsfähig; für b II: Jede Gröfse ist sich selbst gleich. III Wenn zwei Gröfsen einer dritten gleich sind, so sind sie auch untereinander gleich. IV Das Ganze ist gröfser als ein Teil desselben; für c V: Gleiche Gröfsen können überall füreinander eingesetzt werden. VI Gleiche Gröfsen auf gleiche Weise verändert geben Gleiches. In seiner Polemik wendet er sich besonders gegen die Lehrbücher, welche nur die drei letzten Axiome enthalten, III also aus V ableiten und II als selbst- oder unverständlich fortlassen.

Aus den hinterlassenen Papieren Kobers wird ein Aufsatz über die Grundlagen der Arithmetik veröffentlicht. Er enthält nichts wesentlich Neues, aber vieles Gute ist zusammengestellt. Von der Ordinalzahl aus-

gehend verlängert er die Zahlenreihe sofort jenseits Null. Addieren ist dann „aufwärts zählen“, Subtrahieren „abwärts zählen“. Multiplikation ist eine abgekürzte Addition. Die Multiplikation eines negativen Multiplikandus verdeutlicht er ähnlich wie Reidt. Die Bruchrechnung ist mit Glück behandelt.

Lindenthals Ausführungen gegen Mifsgriffe in der allgemeinen Arithmetik lassen sich nicht gut in Kürze wiedergeben. Die Hauptpunkte für seine Angriffe sind: Multiplikation, algebraische Zahlen, Ableitung der Kardinalzahl aus der Ordnungszahl, Multiplikation benannter Zahlen, allmähliche Einführung der Zahlenformen und Erweiterung der Operationsbereiche u. s. w. Man hat bisweilen bei seinen Ausfällen den Eindruck einer Hyperkritik; er selbst vielleicht auch, denn er schliefst einmal mit dem Wort Lichtenbergs: „Zweifle an allem wenigstens einmal und wäre es an dem Satz $2 \times 2 = 4$.“ Eine scherzhafte Erläuterung giebt hierzu J. M. Schlögel, der zeigt, dafs die Gleichung $(x^7 - 19\,487\,169) \log (x + 89) = x^2 - 117$ auch nur der verkleidete Satz $2 \times 2 = 4$ ist, nämlich für $x = 11$. Lindenthals Bilder streifen auch das Komische. Wenn jemand behaupte, ohne Multiplikation könne man die Division nicht verstehen, so kommt ihm das so vor, als sei das Holzspalten nicht zu erlernen, ehe man Holz zusammenleimen könne. Eine feine Bemerkung A. Schmitz' finde hier ihre Stelle: „Ein Beweis ist um so schwieriger, je selbstverständlicher das zu Beweisende ist.“

Leider verbietet es der Raum, H. Eichlers *Stammtafel der Rechnungsarten* hier unterzubringen. Die scharfe Gruppierung ist geradezu mustergültig zu nennen. Er macht auf die Vertauschbarkeit von Basis und Exponent auch in anderen Fällen als 2^4 aufmerksam, z. B. bei $9/4$ hoch $27/8$.

R. Kirchberger tadelt die übliche Beweisführung bei den inversen Operationen und ist mehr für eine Entwickelung aus Bekanntem. Doch entgeht auch ihm der leider recht verbreitete Fehler, aus der Gleichheit von Potenzen auf die Gleichheit der Basis zu schliefsen. Wie steht es mit $(+3)^2 = (-3)^2$? Auf Analogieen im Gebiet der allgemeinen Arithmetik macht H. Hartl aufmerksam, z. B. $za + zb = z(a + b)$; $z^a \times z^b = z^{(a+b)}$; $0 + a + a + a = +3a$, $0 - a - a - a = -3a$; $1 \cdot a \cdot a \cdot a = a^{+3}$, $[(1 : a) : a] : a = a^{-3}$. Die Potenz wird hieraus definiert: a^{+n} bedeutet: die positive Einheit ist n mal hintereinander mit der Zahl a zu multiplizieren, a^{-n} bedeutet: die positive Einheit ist n mal hintereinander durch die Zahl a zu dividieren, daraus folgt $a^0 = 1$. Einen anderen Versuch, diese Crux der Arithmetiker zu umgehen, macht Bretschneider. a^{x-y} bedeutet $(x - y)$ Faktoren von a, bildet man a^x, so mufs man nachher, da man y Faktoren zu viel genommen hat, durch y Faktoren a dividieren. Daraus ergiebt sich nach des Verfassers Meinung $a^0 = 1$ und $a^{-y} = 1 : a^y$. Sollte hierauf nicht Pietzkers oben angeführte Bemerkung passen (S. 4)?

Fr. Zerbst, *Entwickelungen aus dem Unterricht in der allge-*

meinen Arithmetik behandelt das $a + (b - c)$ in ähnlicher Weise wie Kambly, den der Verfasser aber erst nach dem Druck zu Gesicht bekommen hat. Die Entschuldigung wirkt ja durch ihre Offenheit, aber sie ist doch auch eine Mahnung, etwas vorsichtig in der Veröffentlichung von Unterrichtsheften zu sein. Weiler bringt den alten Kunstgriff, das Quadrat einer Zahl mit der Endziffer 5 zu bilden, und giebt einen Beweis dazu, den die Redaktion des KW. noch vereinfacht. Es ist $(10a + 5)^2 = 100a\,(a + 1) + 25$.

H. Thieme verlangt, dafs nte Wurzel aus a zunächst als diejenige positive Zahl definiert wird, welche mit n potenziert a ergiebt, erst später soll es jede Zahl bedeuten, deren nte Potenz gleich a ist. Er macht auch darauf aufmerksam, dafs keineswegs alle Logarithmen negativer Zahlen imaginär sind, z. B. $\log(-2)$ zur Basis 4 ist $1/2$. An Besprechung der Lehrbücher von Lorberg, Schilke, Föppl u. a. (vgl. Jb. V) anknüpfend geht er dann zu der Apostrophe über: „Wenn die Schüler sehen, in welchem Grade unsere heutige Kultur von der Mathematik abhängig ist, dafs alle führenden Philosophen durch die Schule der Mathematik gegangen sind, so werden sie nicht der Meinung sein, dafs die Mathematik nur erfunden ist, um den Pythagoras zu beweisen und um eine wertlose Dreieckskonstruktion auf die andere zu häufen. Unsere Gebildeten haben meistens keine auch nur annähernd richtige Vorstellung von dem Werte der Mathematik für das Leben, für die Technik, für andere Wissenschaften, andererseits eine viel zu geringe Meinung von der Bedeutung, welche die Mathematik für die Kulturentwickelung gehabt hat.“ Um diesen Mängeln abzuhelfen, verlangt er Beseitigung der noch vielfach üblichen rein abstrakten Unterrichtsweise, welche jede Nutzanwendung beiseite lasse.

Dieselbe Anfangsregel für die Wurzel wie Thieme wünscht auch F. Conradt in seiner *Schulmäfsigen Darstellung des Rechnens mit irrationalen Zahlen auf wissenschaftlicher Grundlage.* Eine solche sei bisher nur von Fr. Meyer gegeben; er hätte wohl noch E. Fischer und vor allem O. Reichel erwähnen können. Conradts Definition ist: „Eine irrationale Zahl ist eine Zahl, die, ohne selbst rational zu sein, sich zwischen zwei rationale Grenzen einschliefsen läfst, deren Unterschied beliebig klein gemacht werden kann“, und er baut seine Theorie dann auf den Grundsatz: „Lassen sich zwei veränderliche rationale Zahlen so annähern, dafs ihr Unterschied beliebig klein gemacht werden kann, so giebt es stets eine und nur eine irrationale oder rationale Zahl, für welche jene rationalen Zahlen die Grenzen sind“. In der Folge schliefst er sich ziemlich eng an Meyer an, besonders in Bezug auf die graphische Darstellung. Es wird dann systematisch definiert, was man unter negativer Irrationalzahl, unter Summe und Differenz zu verstehen hat. Die Betrachtung ist schulmäfsig und für den Unterricht in Prima brauchbar, aber nicht die einzig mögliche.

Die Theorie des Negativen und Imaginären hat in Kämmerer

einen Bearbeiter gefunden, welcher Dührings Ansichten eine weitere Verbreitung schaffen will. In der That ist die kleine Programmabhandlung (Rsch. Sondershausen) zur Orientierung sehr geeignet. Die scharfen Ausdrücke Dührings sind erheblich gemäfsigt, Gaufs aber kommt immer noch recht schlecht weg. Auch ist die Auffassung der Mathematiker nicht so schwarz, wie Dühring sie malt. Die hübsche Bemerkung Dührings über den Zusammenhang zwischen Kreis und gleichseitiger Hyperbel durch das Imaginäre wird recht klar entwickelt und auch auf Kugel und gleichachsiges Hyperboloid übertragen.

„In keinem Lehrbuch ist das Rationalmachen der Bruchnenner erschöpfend behandelt," beginnt B. Adam seine Programmabhandlung (Gym. Clausthal). Dem Berichterstatter ist auch keins bekannt. Absolut notwendig ist es nicht, dies Kapitel erschöpfend zu behandeln, aber ein Teil der Adamschen Darstellung ist recht wohl in der Schule verwertbar. Er kommt zu dem Schlufs, dafs jeder zweigliedrige und jeder dreigliedrige Nenner mit beliebigen Wurzelexponenten sich rational machen läfst. Die Ausführung beruht bei den zweigliedrigen Nennern darauf, dafs zunächst die beiden Wurzeln gleichnamig gemacht werden. Der Erweiterungsfaktor wird dann durch Division gefunden auf Grund der Teilbarkeit von $a^{2n}-b^{2n}$ und $a^{2n+1}+b^{2n+1}$ durch $a+b$ und der Teilbarkeit von a^n-b^n durch $a-b$.

J. Hahn macht darauf aufmerksam, dafs beim Beginn des Rechnens mit Logarithmen zunächst die Proportionalteile nicht benutzt werden dürfen, um den Schüler nicht zu verwirren. Das läfst sich nun bei den Aufgaben leicht herstellen, aber die Resultate fallen dann in der Regel zwischen zwei Mantissen, oder wenn sie selbst so gewählt sind, dafs sie bei der direkten Ausrechnung ein glattes Resultat geben, weicht dies um die letzte Ziffer bei der logarithmischen Rechnung ab. Das läfst sich ja selbstverständlich erklären, aber auf den Schüler macht es doch denselben Eindruck wie ein mifslungener physikalischer Versuch. J. Hahn hat eine Anzahl von Aufgaben zusammengestellt, die glatt aufgehen, und auch die Methode, ähnliche zu bilden, angegeben. Th. Walters *Muster zur analytischen Methode der Schulaufgaben* (Pg. Rsch. Bingen) ist in seinem inzwischen erschienenen Lehrbuch (vgl. Besprech. desselben unter algebraische Lehrbücher) mit enthalten.

4. Geometrischer Unterricht.

Die Verteilung des geometrischen Lehrstoffes auf den *preufsischen Gymnasien* ist folgende:

IV. Lehre von den Geraden, Winkeln und Dreiecken.

UIII. Parallelogramm, Kreislehre I. Teil.

OIII. Kreislehre II. Teil. Sätze über Flächengleichheit der Figuren. Berechnung der Fläche geradliniger Figuren. Anfangsgründe der Ähnlichkeitslehre.

UII. Berechnung des Kreisinhaltes und Kreisumfanges. Definitionen der trigonometrischen Funktionen am rechtwinkligen Dreieck. Trigono-

metrische Berechnung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke. Die einfachen Körper nebst Berechnung von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten.

OII. Abschlufs der Ähnlichkeitslehre (Goldener Schnitt, einiges über harmonische Punkte und Strahlen). Ebene Trigonometrie nebst Übungen im Berechnen von Dreiecken, Vierecken und regelmäfsigen Figuren.

UI. Vervollständigung der Trigonometrie (Additionstheorem). Stereometrie nebst mathematischer Geographie der Kugeloberfläche.

OI. Abschlufs der Stereometrie. Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten.

Die „methodischen Bemerkungen“ enthalten die Erläuterungen: „In der Planimetrie sind nur die für das System unentbehrlichen Sätze einzuprägen, alles andere ist als Übungsstoff zu behandeln; in der Trigonometrie, welche möglichst anschaulich, d. h. geometrisch zu behandeln ist, sind nur die Formeln einzuüben, welche sich auf Funktionen Eines Winkels beziehen und welche zur Auflösung der Dreiecke unbedingt erforderlich sind; in der Stereometrie, bei welcher auf die Körperberechnung der Nachdruck zu legen ist, soll mit der Betrachtung einfacher Körper, wie Würfel und Prisma begonnen und zur Behandlung der wichtigsten Sätze über die Lage der Linien und Ebenen im Raume erst dann übergegangen werden, wenn das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler ausreichend geübt ist.“

Diese Bemerkungen beziehen sich in erster Linie auf das UII-Pensum. Sie könnten sich auch fast alle auf das ganze Gymnasialpensum beziehen und würden als solche von zahlreichen Fachlehrern mit Freuden begrüfst werden. Sind denn die bisher aus UII abgegangenen Gymnasiasten gerade in der Mathematik für das praktische Leben ungenügend vorbereitet gewesen? Ist es nicht gefährlich, bei dem sichtbaren Wunsch, im allgemeinen zu entlasten, das Pensum der UII, oder auch der OIII, wenn auf diese ein Teil zurückgeschoben wird, so unverhältnismäfsig gegen früher zu belasten und es ganz einer wirklich aufserordentlichen Geschicklichkeit des Fachlehrers zu überlassen, durch Kürzen und Beschneiden wieder das Gleichgewicht herzustellen? Einen „Abschlufs“ hätte man mit dem Pensum der Real-OIII, d. h. mit der gründlichen Erledigung der Planimetrie doch mehr, als durch einige Kapitel aus den folgenden Abschnitten. Dann könnte in alter Weise Trigonometrie, Stereometrie als je ein Jahrespensum und Koordinatengeometrie in OI folgen. Es ist ja zu erhoffen, dafs die Zahl derer, welche das Gymnasium mit der Versetzung nach OII verlassen, kleiner und kleiner wird — die Realschule ist ja die naturgemäfse Anstalt für solche Schüler — und dann wird das Interesse der die Anstalt völlig durchlaufenden Schüler von selbst zur Rückkehr zu dem alten System unter Beschränkung von Trigonometrie und Stereometrie und Beibehaltung der Elemente der Koordinatengeometrie führen.

Anders liegen die Verhältnisse bei den *Realanstalten* (Realgymnasium und Oberrealschule). Der Plan für die Lehrstoffverteilung schliefst sich dem Besten an, was bisher vorhanden war.

IV. Lehre von den Geraden, Winkeln, Dreiecken und Parallelogrammen. Einführung in die Inhaltsberechnung.

UIII. Kreislehre. Sätze über Flächengleichheit von Figuren. Berechnung der Fläche geradliniger Figuren.

OIII. Ähnlichkeit der Figuren. Berechnung regulärer Vielecke sowie des Kreisinhaltes und Umfanges.

UII. Anfangsgründe der Trigonometrie und Berechnung von Dreiecken. Die notwendigsten stereometrischen Sätze über Ebenen und Gerade; die einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen, Inhalten.

OII. Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen. Chordalen, Ähnlichkeitspunkten und Achsen. Konstruktion algebraischer Ausdrücke. Goniometrie (einschliefslich des Additionstheorems) nebst schwierigeren Dreiecksberechungen. Wissenschaftliche Begründung und Ausführung der Stereometrie.

UI. Die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in elementarer synthetischer Behandlung. Sphärische Trigonometrie nebst Anwendungen auf mathematische Erdkunde.

OI. (Elementare Theorie der Maxima und Minima.) Analytische Geometrie der Ebene.

Aus den Bemerkungen sei hervorgehoben: „Im allgemeinen ist darauf zu achten, dafs überall auf Sicherheit der Kenntnisse und Gewandtheit in deren Anwendung das Hauptgewicht zu legen ist, und dafs dieser Gesichtspunkt bei der Auswahl und Ausdehnung des Lehrstoffes mafsgebend sein mufs. So ist z. B. bei der sphärischen Trigonometrie nicht die Herleitung und Einübung der in den meisten Lehrbüchern gegebenen Formeln erforderlich, sondern es genügt, wenn die Schüler die ersten Sätze richtig aufgefafst haben und dadurch zur Berechnung einfacher Aufgaben der mathematischen Erdkunde, wenn auch auf etwas unbequemerem Wege, befähigt werden. Es ist ferner darauf zu achten, dafs der Unterricht auch auf der obersten Stufe nicht einen ausschliefslich rechnenden Charakter annimmt, sondern auch hier die Übung in geometrischer Anschauung und Konstruktion fortgesetzt wird. Besonders ist im stereometrischen Unterricht das Verständnis des projektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen."

P. Cauer beklagt, dafs der neueren Richtung in der Elementargeometrie nicht mehr Rechnung getragen ist: „Neben der analytischen Geometrie wird auch die „sogenannte neuere Geometrie" erwähnt, aber nur in Form einer Warnung; und das ist zu beklagen. Einen zusammenhängenden Kursus in konstruierender Geometrie durchzunehmen, daran denkt wohl niemand; aber Bestrebungen von Männern wie Petersen in Kopenhagen und Hubert Müller in Metz hätten eher Ermutigung als Dämpfung verdient. Merkwürdig genug: während unser Geschlecht eifrig dabei ist, die unersetzlichen Güter, die in Geschichte, Dichtung, Redekunst das Altertum hinterlassen hat, wie wertlosen Ballast über Bord zu werfen, bleibt der Schulunterricht auf dem Gebiet der freiesten und stolzesten Wissenschaft, derselben, auf die der moderne Realismus so gern pocht, befangen in dem traditionellen Schematismus des Alexandriners Euklid. Fern sei von uns späten Nachfahren eine Geringschätzung des grofsen

Mannes. Aber die 22 Jahrhunderte, die seit seiner Zeit verstrichen sind, müfsten seltsam verloren sein, wenn es heute nicht gelänge, die von ihm gefundenen Erkenntnisse von mancher neuen Seite zu betrachten, mehr in organischem Zusammenhange darzustellen, dasjenige in ihnen, was gerade zur Bildung des jugendlichen Geistes dienen kann, wirksamer herauszuarbeiten. Die Versuche, in diesem Sinne den mathematischen Unterricht der Schulen zu vereinfachen, ihn lebensvoller und anschaulicher zu machen, sind bisher an dem Beharrungsvermögen der pädagogischen Welt so ziemlich gescheitert."

Der Berichterstatter hat diese Worte noch einmal einem wenn auch kleineren Leserkreis, besonders den mathematischen Fachgenossen, vorführen wollen. Nicht als die Stimme eines „klassischen Philologen" --, denn P. Cauer kennt die konstruktive Geometrie so gut wie einer der mathematischen Lehrer und hat den grofsen Vorteil, sie praktisch im eigenen Unterricht erprobt zu haben — sondern als die eines ungewöhnlich vorurteilslosen und weitblickenden Schulmannes. Cauer verlangt nicht zwangsweise Einführung neuer Lehrbücher, aber Freigabe und Ermunterung für Bestrebungen, die auf wirklicher Litteraturkenntnis beruhend, eine Umwälzung unserer Schulmathematik in dem angedeuteten Sinn herbeiführen wollen. In der That liegt aber in den „methodischen Bemerkungen" der Lehrpläne, wenigstens nach des Berichterstatters Ansicht, eine solche Förderung, und deshalb ist wohl auch eine Reglementierung der mathematischen Lehrbücher in der jetzigen Zeit allgemeiner Gährung nicht zu befürchten, da dieselbe, wie Cauer meint, leicht nach dem Prinzip der Majorität erfolgen und den mathematischen Unterricht um 20 Jahre zurückbringen würde.

Eine kleine Erläuterung zu Cauers Behauptung, dafs das Neue schon mit unsagbaren Schwierigkeiten zu kämpfen hat, zeigt Ihnes *Zusammenstellung der verbreitetsten mathematischen Lehrbücher an den preufsischen höheren Schulen.* Von 100 Büchern werden 59 an je Einer Anstalt gebraucht, an 30 und mehr Anstalten: Kambly, Mehler, Reydt, Spieker, Gandtner, Koppe, Lieber und v. Lühmann. Der ziemlich allgemein als veraltet anerkannte Kambly sogar an 182.

Dafs der definitiven Einführung von neuen Lehrbüchern Schwierigkeiten bereitet werden, ist i. a. sehr richtig; denn es bewährt sich oft eine Methode, ein Lehrbuch keineswegs so, wie selbst erfahrene Lehrer voraussetzen. Aber vielleicht könnte eine probeweise Einführung eines Lehrbuches an Anstalten gestattet werden, in denen die Lehrer mit den Schülern wenigstens durch einige Klassen hindurch aufsteigen. Die Mehrausgabe für doppelte Lehrbücher würde nur etwaige Zurückbleibende treffen.

Die Verteilung des geometrischen Lehrstoffes in der *Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern vom 23. Februar 1891* ist folgende:

Fünfte Klasse (OIII). Grundbegriffe, Winkel, Parallellinien, Dreiecke

und ihre Kongruenz; einfache Konstruktionen, geometrischer Ort; das Viereck und seine Arten.

Sechste Klasse (UII). Vielecke. Flächenmessung und Gleichheit, Proportionalität und Ähnlichkeit geradliniger Figuren.

Siebente Klasse (OII). Abschlufs der Planimetrie. Ebene Trigonometrie.

Achte Klasse (UI). Stereometrie. Grundgleichungen der sphärischen Trigonometrie.

Neunte Klasse (OI). Mathematische Geographie.

An den Realgymnasien wird die systematische Planimetrie in UII abgeschlossen, Stereometrie wird in OII, ebene und sphärische Trigonometrie und mathematische Geographie in UI gelehrt.

In dieser Klasse, wie in OI, deren Pensum die analytische Geometrie ist, wird Unterricht in darstellender Geometrie erteilt. An den preufsischen Realanstalten ist dies Gebiet dem Zeichenunterricht zugewiesen, indem neben dem Freihandzeichnen von OIII an je zwei wöchentliche Stunden dem Linearzeichnen zu widmen sind.

Die Gymnasien und Lyceen *Württembergs* beginnen den geometrischen Unterricht in der 4. Klasse (IV) mit geometrischem Zeichnen. Dieser durch die Lehrpläne von 1882 in Preufsen eingeführte Unterricht, der eine erstaunliche Litteratur hervorgerufen hatte und nach dieser zu urteilen von bestem Erfolge gekrönt war, ist in den neuen Lehrplänen nicht erwähnt. Wenn aber, wie angestrebt wird, der Zeichenunterricht mehr in Verbindung mit der Mathematik gesetzt wird, womöglich durch Personalunion, so läfst sich hier recht wohl einiges und gerade das Beste aus diesem Vorkursus erledigen. Die Planimetrie wird dann in Württemberg in den Klassen 5—8 (UIII bis OII) erledigt, Trigonometrie und Stereometrie werden beide in UI begonnen und in OI abgeschlossen. Hier tritt mathematische Geographie hinzu. Besondere Erläuterungen zur Verwendung seines trefflichen Lehrbuches bei der Neu-Verteilung des Unterrichts in Württemberg hat K. Koch gegeben. Eine weitere Besprechung dieser Lehrpläne findet sich im Gm. 9, 346.

Mit dem mathematischen Unterricht speziell in den Klassen V, IV, III beschäftigte sich die Pommersche Direktoren-Versammlung. Die Thesen in Bezug auf den Unterricht in V sind gegenstandslos geworden, von den übrigen seien folgende hervorgehoben (Gerber, Quitte):

10. Die Methode des Unterrichts in der Mathematik mufs mit seltenen Ausnahmen in Bezug auf die Anleitung der Schüler heuristisch, in Bezug auf die Beweise der Lehrsätze mindestens in IV synthetisch, in Bezug auf die Lösung der Aufgaben analytisch sein.

19. Die im Pensum durchgenommenen Sätze und Beweise müssen jedem Schüler immer gegenwärtig sein. Das eingeführte Lehrbuch mufs dem Unterricht immer zu Grunde liegen.

23. Schriftliche Klassen-Arbeiten (Extemporalien) sind ebenfalls anzufertigen.

28. Unter den arithmetischen Aufgaben sind solche geometrischer, astronomischer, physikalischer und ähnlicher Art durchaus notwendig. Ebenso lassen die Konstruktionen Beispiele praktischer Anwendung zu.

Unter den zur Erwägung empfohlenen Leitsätzen finden sich:

14. Der Satz von den Nebenwinkeln ist als unmittelbare Folgerung aus dem Begriff des rechten Winkels aufzufassen.

15. Der Satz von den Scheitelwinkeln ergiebt sich mit logischer Strenge aus dem Begriff des Winkels als Dehnungsgröfse.

16. Für die Parallellinien gilt als Grundsatz: Zwei gerade Linien laufen parallel oder konvergent, je nachdem die Gegenwinkel gleich oder ungleich sind.

17. Die Sätze vom gleichschenkligen Dreieck werden den Kongruenzsätzen vorausgeschickt, damit diese in ihrer Aufeinanderfolge keine Unterbrechung zu erleiden brauchen.

18. Die Kongruenzsätze werden durch die Eindeutigkeit der betreffenden Dreieckskonstruktionen bewiesen und dann durch wirkliche Deckung vorher streng mathematisch gezeichneter und darnach ausgeschnittener Figuren veranschaulicht.

Die *Neugestaltung des geometrischen Unterrichts* erwartet W. Rattke besonders von einem längeren Vorkursus, wie ihn auch J. C. V. Hoffmann verlangt.

Über das Verfahren im planimetrischen Unterricht hat H. Müller (Charlottenburg) zwei Aufsätze in den LL. veröffentlicht: 1. Die Ableitung der Lehrsätze, 2. Die Entwickelung der Beweise. „Die intellektuelle Bildung besteht nicht in dem Besitz an Wissen, sondern in der Fähigkeit, das Wissen passend zu verwerten.“ „Das vornehmste Ziel des planimetrischen Unterrichts besteht in der Gewöhnung des Schülers an ein klares folgerichtiges Denken und in der Erziehung zur Selbständigkeit.“ Dem Berichterstatter schwebt eine ideale Geometrie vor, bei welcher der Lehrsatz durch seine Ableitung bewiesen wird; zur Verwertung des Wissens scheint ihm der Besitz unentbehrlich, leider wird letzteres jetzt zum Teil unterschätzt; der planimetrische Unterricht hat neben dieser allgemein erziehenden Aufgabe doch noch sein besonderes Ziel, den Schüler mit den geometrischen Eigenschaften der Figuren bekannt zu machen. Die zweite Abhandlung beschäftigt sich speziell mit der Auflösung von Konstruktions-Aufgaben. Der etwas umständliche Schematismus führt in der That zur Lösung recht schwieriger Probleme, ist aber im wesentlichen nur eine weitere Ausbildung des alten Analysis-Verfahrens; die Unterscheidungen der „Bestimmungen“ in „Stückbestimmungen“ und „Wortbestimmungen“ scheinen dem Berichterstatter nicht zur Erleichterung beizutragen. Die geometrischen Orte sind zum Teil falsch angegeben. Der Ort aller Punkte, die von einer gegebenen Geraden gleich weit entfernt sind, ist nicht „die Parallele“, sondern das Paar von Parallelen u. s. w. Der Ort aller Punkte, die von den Schenkeln eines Winkels gleich weit entfernt sind, ist nicht „die Winkelhalbierende“, sondern das Geradenpaar, welches den Winkel und seinen Nebenwinkel halbiert. Weniger verhängnisvoll ist vielleicht, dafs nur der Halbkreis als Ort für die Spitzen gewisser rechtwinkligen Dreiecke angegeben ist, und nicht der Vollkreis.

J. C. V. Hoffmann erhebt seine warnende Stimme wieder einmal

gegen Schüleraufgaben, welche Kunstgriffe erfordern, und zwei weitere Fachmänner geben ihre Meinung im gleichen Sinne ab, besonders in Bezug auf planimetrische Konstruktionen. A. Binz' Konstruktion zur Errichtung einer Senkrechten erwies sich als längst bekannt, dagegen gab Reinöhl eine neue Lösung einer oftgestellten Aufgabe unter ausschliefslicher Benutzung des Lineals. M. Simon zeigt, dafs diese Methode unter Benutzung eines Mefslineals einer recht weiten Ausbildung fähig ist, ohne zu verkennen, dafs er damit das Gebiet der Geometrie der Lage verläfst.

Die *Definition des Winkels* hat G. Gerlach, Schmitz (Neuburg) und O. Bürklen zu fruchtbaren Untersuchungen veranlafst. Der erstere hält den Zweistrahl für die naturgemäfse allgemeine Erklärung; der mathematische Winkel ist die relative Gröfse des zugehörigen Sektors. Schmitz hält den Winkel für einen undefinirbaren Grundbegriff. O. Bürklen steht Gerlach nahe, hebt aber besonders hervor, dafs man unter Winkel schlechtweg stets den Konkav-Winkel versteht. Als Winkelvergleich-Instrument empfiehlt er zwei durch ein Scharnier verbundene Lineale.

Hermes' *Wissenschaftlich praktische Lösung der Winkeldrittelung auf Grund der Kreislehre* ist nicht etwa ein neuer Versuch, mit Hilfe von Zirkel und Lineal einen beliebigen Winkel in drei gleiche Teile zu zerlegen, sondern die Beschreibung eines einfachen und sinnreichen mechanischen Verfahrens, das darauf beruht, einen Winkel über zwei gleiche Kreise, die durch ihre gegenseitigen Mittelpunkte gehen, hinzuschieben. Auch ein mechanisches Instrument, welches diese Teilung erleichtert, wird beschrieben und die mathematische Begründung gegeben. A. Schmitz' *Parallelentheorie* wird wissenschaftlich von der Redaktion des Gymnasiums angegriffen, schulmännisch praktisch scheint sie zu sein. Auf die Überschätzung von Neigungswinkeln bei Böschungen machen Olbrich und Nies (Hohenheim) aufmerksam. Gröfste Neigung für Eisenbahnen ist $2^{0}\ 17'$, für Chausseen 3^{0}, Fahrstrafsen 13^{0}.

Eine *Geschichte des Problems von der Quadratur des Zirkels* gab Rudio. Hoffmanns Zsch. giebt die Zahl π in Versen: Que j'aime à faire à apprendre un nombre utile aux sages etc. Die Zahl der Buchstaben giebt die Ziffer. A. Tafelmachers Konstruktion der Seiten des regulären Fünf- und Zehnecks findet sich schon in Wittsteins Planimetrie. Dagegen ist Längst' Beweis für den Satz vom Sehnentangentenwinkel nicht nur einleuchtend, sondern auch neu. Schaufler entwickelt den Menelaus und Ceva als Folgen der Sätze über Ähnlichkeitspunkte dreier Kreise. J. Frischaufs Bemerkungen über Affinität finden in der Landkartenprojektionslehre Verwendung.

Leider reicht der Raum nicht aus, auch nur eine kurze Darstellung von Max Simons (Strafsburg) *Grundlagen der nicht-euklidischen Geometrie* zu geben. Das Programm (Lyceum Strafsburg Nr. 512) ist ja in jedes Schulmannes Händen. Der vielgemiedene Raum von vier Dimensionen wird mit einer elementaren Sicherheit behandelt, die verschiedenen möglichen Geometrieen in einer Klarheit dargestellt, wie es von einem Schul-

mann noch nicht geschehen. Ängstlichen Gemütern diene zur Beruhigung, dafs unsere euklidische Geometrie als Geometrie des unendlich Kleinen immer ihren Wert behalten wird, auch wenn wir uns später einmal von einer kugelförmigen Gestaltung des Gesamtraumes überzeugen sollten. Hierbei sei auch auf M. Simons *Elemente der Geometrie mit Rücksicht auf die absolute Geometrie* hingewiesen, die dem Berichterstatter im vorigen Jahr entgangen war.

R. Hegers Versuch einer *Beseitigung des Axioms der Ebene* geht von gewissen Voraussetzungen über die Drehung eines starren Körpers aus. Die Achse eines schiefen Kreiskegels wird von H. Thieme und H. Schober als nicht identisch mit der Mittellinie (Verbindung der Spitze mit dem Mittelpunkt des Grundkreises) gegenüber manchen Lehrbüchern hervorgehoben. R. Kirchberger stellt nochmals die Bezeichnung gerader oder besser senkrechter Kegel fest. A. Radicke verallgemeinert den Satz von der Existenz von 5 regulären Körpern. F. Koschs Inhaltsformel ist keineswegs blofs in technischen Lehrbüchern enthalten (vgl. Jb. II B214). H. Bensemanns Berechnung des Kugelvolums mittelst einer arithmetischen Reihe zweiter Ordnung hat einen ziemlich heftigen Meinungskampf besonders über die Verwendung des Cavallierischen Prinzips hervorgerufen. Kann man dasselbe nicht einfach zur Definition der Volumgleichheit benutzen? R. Schlömilch zeigte übrigens eine erhebliche Vereinfachung des Bensemannschen Beweises und wies darauf hin, dafs derselbe schon im Jahre 1855 veröffentlicht, aber wie so manches aus dem Gedächtnis der Zeitgenossen entschwunden war. A. v. Frank findet den Inhalt eines Fasses, wenn er die Daubenkrümmung als parabolisch voraussetzt gleich $l\pi\ (8d^2 + 4dd' + 3d'^2) : 60$, wenn l die Länge, d die Spundtiefe und d' der Bodendurchmesser sind.

II. Lehrmittel.

I. Rechnen.

F. Schraders *Leitfaden für den Rechenunterricht in den drei untersten Klassen höherer Lehranstalten* bietet zuerst die vier Grundrechnungsarten in streng mathematischer Behandlung an der ganzen einfach benannten oder unbenannten Zahl ohne Rücksicht auf den Stellenwert der Ziffern; Dezimal- und Gemein-Brüche treten in diesem Teil als benannte Zahlen auf. Den einzelnen Paragraphen sind Fragen und Aufgaben hinzugefügt, um Anregung zum Kopfrechnen zu geben. Von Sätzen und Regeln wollte der Verfasser nur diejenigen geben, welche direkt von praktischem Nutzen für das Rechnen sind, weicht aber in der Behandlung der bekannten $a + b - c$ von diesem Grundsatz doch etwas

ab im Gedanken an die frühere Art, den arithmetischen Unterricht, nicht gerade zur Förderung des Interesses, zu beginnen. Noch weniger kann der Berichterstatter die Ausschliefsung des abgekürzten Rechnens für richtig halten. Dasselbe bietet bekanntlich die Möglichkeit, das Rechnen mit Logarithmen zum grofsen Teil zu ersetzen, so dafs ein Betrieb der Trigonometrie ohne Kenntnis dieses wirksamen aber in Theorie und Praxis keineswegs einfachen Hilfsmittels bis zu ganz leidlichem Umfang möglich ist. Die Fortlassung des Kettensatzes ist in Gymnasien geradezu geboten und auf Realanstalten leicht aus der Gleichungslehre zu ersetzen. Dafs der Verfasser den Rabatt auf hundert ganz ausgeschlossen, weil er in der Praxis nicht vorkommt, ist nur zum Teil richtig. Der Kaufmann geht immer vom Gegebenen aus, berechnet er also die Zinsen vorwärts, so nimmt er Rabatt auf hundert, rückwärts in hundert — die gewöhnliche Berechnung eines Endkapitals entspricht doch einer Rabattrechnung auf hundert, dgl. die übliche Gewinnrechnung. Endlich mufs auch der zukünftige Jurist gerade diese Art des Rabatts kennen, da sie bei Erbschaftsregulierungen die gesetzlich vorgeschriebene ist. Bei der Prozentrechnung sind in zwangloser Weise Buchstaben eingeführt, was entschieden zu loben, desgleichen ist dem Lehrer Freiheit gelassen, die Dezimalbrüche vor oder nach den gemeinen Brüchen zu behandeln. An Einzelheiten sei auf die scharfe Unterscheidung des Teilens vom Messen aufmerksam gemacht. Die Regeldetriaufgaben werden durch den Schlufs auf die Einheit bezw. auf einen gemeinsamen Teiler gelöst. Bei den Teilbarkeitsregeln wäre zu erwähnen, dafs die Regel für die 11, die fehlt, praktisch wichtiger ist als die für 8, welche gegeben ist. Der zweite Abschnitt des Buches behandelt die gebrochenen Zahlen, auch hier ist bei Regeldetri-Aufgaben mit Recht bis auf Stammbrüche zurückgegangen. Dafs im dritten Abschnitt die periodischen Dezimalbrüche unter Zuhilfenahme von x verwandelt werden, ist als durchaus berechtigt anerkannt. Es scheint sich überhaupt die Verwendung der Gleichungen immermehr einzubürgern, gewifs weder zum Schaden des Rechenunterrichts noch des späteren algebraischen. In dem vierten, besonders der Prozentrechnung gewidmeten Teil sind statt langatmiger Regeln kurze treffende Beispiele gegeben. Die theoretischen Teile des Buches können dem Lehrer auch bei Verwendung anderer Aufgabensammlungen gute Dienste thun.

Ein recht empfehlenswertes Buch ist das *Rechenbuch nebst Aufgaben zur ersten Einführung in die Geometrie* von E. Heine und A. Westrick. Vielleicht werden manchem die ersten Aufgaben für Sextaner zu leicht erscheinen, ganz entbehrt kann aber zur Zeit bei der verschiedenartigen Vorbildung der in höhere Lehranstalten eintretenden Schüler ein kurzer grundlegender Kursus nicht werden. Der Berichterstatter möchte aber hiermit nicht den Vorschulen das Wort geredet haben, noch weniger ihnen einen Vorwurf machen, es sei denn der, dafs bei den kleinen Jungen durch eine brillante Methodik zum Teil Resultate erzielt werden, die über ihr Alter hinausgehen. Mit allem, was E. Heine

und Westrick bieten, braucht man ja nicht einverstanden zu sein. In dem hübschen Rückblick (§ 10) ist die Erklärung der Subtraktion und Division als inverse Operationen um so weniger notwendig, als man auch beim Unterricht in der allgemeinen Arithmetik allmählich davon zurückkommt. Das sind aber Kleinigkeiten gegen die zahlreichen Vorzüge des Buches.

F. Kissels *Rechenbuch* ist ebenfalls ein Lehrbuch mit Aufgabensammlung, bestimmt für „Mittelschulen", d. h. speziell die bayerischen Realschulen, Gymnasien und Lateinschulen. Nur der erste und zweite Teil, das Pensum der Gymnasien und bezw. der Unterklassen der Realschule enthaltend, lagen dem Berichterstatter vor. Das Buch ist aus langjähriger Praxis hervorgegangen, die Regeln, Gesetze u. s. w. werden in Form von Lehrsätzen gegeben und sehr ausführlich entwickelt, so dafs die Aufgaben als Beispiele mehr in den Hintergrund gedrängt werden, aber doch ausreichen. Die Rechenmethoden sind korrekt, von Anfang an werden Buchstaben verwandt. Der erste Teil schliefst mit der abgekürzten Rechnung. Der zweite Teil enthält die Schlufs- und Prozentrechnung, letztere wird auf ersterer aufgebaut.

F. Roeses *Arithmetisches Quellsalz* für Freunde des Rechnens ist mehr ein Scherz, aber ein nicht unbrauchbarer Lückenbüfser zur Einübung der verschiedenen Rechnungen mit gemischten Zahlen. Das Büchlein ist in Westentaschenformat. Die *Aufgabensammlung* desselben Verfassers enthält 5000 Aufgaben aus der Bruchrechnung.

J. Brunotte hat nun auch die erste Abteilung des ersten Teiles von A. Fr. Hauck und Hier. Haucks *Lehrbuch der Arithmetik für Latein-, Real- und Handelsschulen* einer gründlichen Umarbeitung unterzogen. Die negativen Zahlen werden sehr früh eingeführt, was bedenklich erscheint; in auswärtigen Münzen, Mafsen und Gewichten wird für Gymnasien zu viel geboten. Der Schwerpunkt des Buches liegt entschieden in der Vorbereitung auf das kaufmännische Rechnen. Die riesengrofsen Zahlen, die nicht durch Dreiteilung übersichtlich gemacht sind, schrecken ab. Die Regeln sind aus der Praxis und für die Praxis gegeben, Verstöfse gegen die allgemeine Arithmetik hat der Berichterstatter nicht gefunden. Das Buch tritt als 8. Auflage auf.

In siebenter Auflage ist das dritte Heft von A. Bothes *Sammlung von Rechenaufgaben* für höhere Schulen erschienen. Dasselbe enthält die Verhältnisse, Proportionen und ihre Anwendungen. Es giebt nur Aufgaben und einige wenige Erklärungen, die nebst den einleitenden Beispielen also dem Lehrer überlassen werden, was natürlich auch geht.

Dürrs *Rechenbuch für Klasse III höherer Lehranstalten* (Quinta) ist in zweiter Auflage von W. Fick bearbeitet. Weggefallen sind bei der Münzverwandlung Dollar und Rubel und der Abschnitt Brutto, Netto, Tara; auch der Zentner ist gestrichen. Neu eingefügt sind mündliche und halbschriftliche Übungen und die „dezimale Schreibung". Wie in der ersten Auflage geschrieben worden ist, konnte der Berichterstatter nicht er-

sehen. Als Anhang sind dem Buch „Examensaufgaben“ beigegeben, die zum Teil recht schwer sind. Das Buch enthält die vier Species, die Teilbarkeit, Zeit- und Schlufsrechnung.

Ein sehr ausführliches *Lehrbuch der Schlufs- und Kettenrechnung*, welches die einfache und zusammengesetzte Regeldetri und den Reesischen Satz enthält, ist von R. Olbricht nach dem System Kleyer bearbeitet. Für die Hand des Schülers möchte es der Berichterstatter nicht empfehlen, aber zum Selbststudium und Nachschlagen ist es durchaus geeignet. Über die etwas weitschweifige Form wird sich der Lehrer hinwegsetzen, gute methodische Winke sind übrigens zahlreich darin enthalten, wie bei der Erfahrung und Geschicklichkeit des bekannten Verfassers nicht anders zu erwarten.

C. Führers *Praktische Kopf- und Zifferrechnungsaufgaben* aus dem bürgerlichen Geschäfts- und Berufsleben sind für gewerbliche und allgemeine Fortbildungsschulen, sowie auch zum Gebrauch in der Real-Sekunda bestimmt. Ein Lehrplan für den fakultativen Unterricht in der *Lehre von der Buchführung* an Realschulen bei wöchentlich zwei Stunden findet sich in der ZR. 16, 410. Ein Lehrbuch über diesen Gegenstand hat A. Novak im Auftrage des ungarischen Kultusministers für Realschulen verfafst.

Zum Schlufs sei noch auf das Buchführungs-Lehrwerk *Mein und Dein* von G. Schallehn hingewiesen, von welchem dem Berichterstatter verschiedene Prospekte zugegangen sind.

2. Allgemeine Arithmetik und Algebra.

Robert Grafsmanns *Zahlenlehre oder Arithmetik*, streng wissenschaftlich in strenger Formentwickelung, ist ein durchaus eigenartiges System mit vielen Anklängen an die Werke seines berühmten Namensvetters. Dafs er das bisher Geleistete, mit Ausnahme der Arithmetik von H. Grafsmann, R. Grafsmann und E. Schroeder gänzlich verwirft und der gemeinen Schularithmetik Vorwürfe macht, die zum grofsen Teil übertrieben sind, darf nicht zur Ungerechtigkeit gegen den für seine Sache begeisterten Verfasser verleiten, ja selbst Fehler, die ihm bei Beurteilung unterlaufen, wie z. B. dafs $a^{b^c} = (a^b)^c$ sein soll, erscheinen schlimmer als sie sind; denn sie gehören nicht in sein System. Dieses hier auch nur anzudeuten, ist völlig unmöglich; ja man würde dem Werke sogar ein Unrecht thun, einzelne Sätze herauszugreifen. Das Buch liest sich leicht, ist ungemein übersichtlich, besonders durch Verwendung aller Hilfsmittel der Buchdruckerkunst, und man geniefst bald eine klare Vorstellung von dem Kalkül. Da er die üblichen Begriffe, z. B. negative Zahl, Produkt, potenzieren in etwas verändertem „strengen“ Sinne gebraucht, hat er dafür neue Namen eingeführt: Strichzahl, Zeug, höhen u. s. w. Viele derselben sind unzweifelhaft mit Glück gewählt. Daneben

kommen dann auch einmal veraltete Methoden, die er allerdings hineinnehmen konnte, aber statt deren er auch ebensogut die besseren neuen Anschauungen verwendet hätte. Ob einmal die ganze Arithmetik in seinem Sinne reformiert wird, möchte der Berichterstatter bezweifeln, das Buch aber doch der Beachtung vorurteilsfreier Leser empfehlen.

L. Kamblys *Arithmetik und Algebra* ist von H. Langguth in der 32. Auflage völlig umgearbeitet worden und in zwei verschiedenen Ausgaben, die eine für Gymnasien, die andere für Realanstalten herausgegeben. Es ist ein neues Werk, geschrieben im Anschlufs an Kambly, ausführlicher, korrekter, weitergehend. Die zweite Ausgabe unterscheidet sich von der ersten durch einen Anhang über figurierte Zahlen und arithmetische Reihen höherer Ordnung, über Gleichungen dritten und vierten Grades und über Funktionen und unendliche Reihen. Den Schlufs beider Ausgaben bildet eine Formelsammlung. Bei der grofsen Verbreitung der Kamblyschen Lehrbücher wird das Buch rasch genug eine Probe im Unterricht zu machen haben. Der Berichterstatter kann sein Bedauern nicht unterdrücken, dafs, wo einmal zwei Ausgaben hergestellt wurden, die für Gymnasien nicht bedeutend gekürzt ist. In der vorliegenden Form ist das Buch auf Gymnasien seiner Erfahrung nach nicht zu verwenden, weil einfach die Zeit fehlt oder die unumgänglich notwendige Übung im Lösen von Aufgaben zu kurz kommt. Möchte der Bearbeiter bei einer voraussichtlich bald notwendigen Neuausgabe freundlichst die dahin in Zeitschriften und Aufsätzen ausgesprochenen Wünsche berücksichtigen. Nur einiges wenige sei hier hervorgehoben. Das bekannte $a-(b+c)$ kann auf zwei Regeln reduziert werden, die Entwickelung der vier Grundrechnungsarten mit dekadischen Zahlen braucht nicht noch einmal vom wissenschaftlichen Standpunkt in Tertia erledigt zu werden, von den Proportionen genügen zwei Sätze (Produktengleichung und korrespondierende Addition), der Beweis der Irrationalität der Wurzeln ist nach Prima zu verlegen, die Darstellung der komplexen Zahlen durch die Gaussische Ebene ist entbehrlich, desgleichen die Kubikwurzelausziehung. Zehnerlogarithmen genügen. In der Algebra kann die Kombinationsmethode, die Bézoutsche und die Determinanten fortgelassen werden. In den quadratischen Gleichungen empfiehlt sich Beschränkung auf eine Unbekannte, Fortlassung der reciproken Gleichungen. In der Reihenlehre sind Kongruenzbetrachtungen überaus schwierig, auch wenn sie kurz ausgedrückt sind. Diophantische Gleichungen sind ja wegen ihrer nahen Verwandtschaft mit der analytischen Geometrie verführerisch, aber nicht notwendig, Kettenbrüche sollen fortbleiben. Die ganze Kombinatorik mufs auf den leider einmal verlangten binomischen Lehrsatz zugeschnitten sein und Wahrscheinlichkeitsrechnung kann ganz fallen. Notwendig ist aber eine ganz klare, wenn auch knappe übersichtliche Zusammenstellung der Rechnungsarten und der durch dieselben geschaffenen Zahlenformen, die der Formelsammlung beigefügt werden könnte. Diese selbst würde sich dann auf etwa ein Drittel (50 statt 140) reduzieren, und das Buch selbst

würde gebraucht werden und die Schüler nicht erst aus dem Programm erfahren, dafs es eigentlich eingeführt sei.

Ein sehr ausführliches Lehrbuch (446 Seiten, obgleich es keine Aufgaben enthält) ist W. J. Schüllers *Arithmetik und Algebra.* Aber es ist auch, wie der Verfasser angiebt, besonders für den Selbstunterricht bestimmt. Eine Eigentümlichkeit des Werkes ist die durchgängige Verwendung der induktiven Methode, die starke Benutzung zeichnerischer Darstellungen und die Berücksichtigung der Geschichte der Arithmetik. Der Verfasser hat die Litteratur des Gegenstandes an der Hand von J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift genau verfolgt, wo er von neueren Ansichten abweicht, geschieht es mit Bewufstsein. Sehr günstig urteilte über das Buch V. Schlegel (Gym. X. 24).

Um gleich die besonders ausführlichen Lehrbücher und zwar mit Aufgabensammlungen hier anzufügen, seien die nach System Kleyer bearbeiteten Teile der Arithmetik und Algebra erwähnt. Brauchbar sind diese Bücher in erster Linie für den Selbstunterricht, und dann als gutes Nachschlagewerk und Aufgaben-Repertorium für den Lehrer; aber nicht geeignet hält der Berichterstatter sie zur allgemeinen Einführung in die Schule, was nicht ausschliefst, dafs der Lehrer diesem und jenem Schüler ein solches Buch empfiehlt oder in die Hand giebt. Man mufs dem Herausgeber Kleyer zugeben, dafs er es von Jahr zu Jahr mehr verstanden hat, tüchtige Kräfte für sein umfangreiches Unternehmen heranzuziehen. Im letzten Jahr erschienen neu: J. G. Maier, *Lehrbuch der Grundrechnungsarten*, Buch III. Das Rechnen mit unbenannten gebrochenen Zahlen (165 S. 4°). A. Blind, *Lb. d. Gleichungen 2 Gr. mit e. Unbek.* H. Staudacher, *Verhältnisse und Proportionen* (252 S.). *Dezimal- und Kettenbrüche und Rechnung mit unvollständigen Zahlen* (248 S.). R. Krüger, *Lehrbuch des Rechnens mit imaginären und komplexen Zahlen* (166 S.). W. Fr. Schüler, *Lehrbuch der unbestimmten Gleichungen ersten Grades.* K. J. Bobek, *Ausgleichsrechnungen nach der Methode der kleinsten Quadrate.* Derselbe: *Wahrscheinlichkeitsrechnung* (226 S.).

Von Wrobels *Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra*, das sich einer immer weiteren Beliebtheit erfreut, ist nun auch der *Anhang für realistische Lehranstalten* erschienen. Derselbe enthält die kubischen und biquadratischen Gleichungen, die Näherungsmethode für numerische Gleichungen, Moivreschen Lehrsatz, Potenzieren, Radizieren komplexer Zahlen, allgemeine Auflösung der reinen binomischen Gleichungen ersten Grades, die unendlichen Reihen und die Theorie der Maxima und Minima. Die Erläuterungen sind klar, die Aufgaben geschickt gewählt, so dafs der Anhang auch da empfohlen werden kann, wo ein anderes Übungsbuch benutzt wird, das in den letzten Kapiteln ganz oder teilweise im Stich läfst.

F. Wallentins *Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der Algebra und allgemeinen Arithmetik* ist in dritter unveränderter Auf-

lage erschienen. Es ist für die oberen Klassen der Mittelschulen (im österreichischen Sinne) und Lehrerbildungsanstalten bestimmt und vom Ministerium approbiert. Die Einleitung giebt auf zwei Seiten eine Übersicht über die 7 Rechnungsarten, jedem Paragraphen sind ein bis zwei Formeln vorausgeschickt, nur selten werden Erläuterungen beigefügt: die Gleichungen sind zwischen die einzelnen Kapitel der Arithmetik eingeschoben. Die Aufgaben sind sehr zahlreich, aber nicht übermäfsig schwer. Die letzten Abschnitte behandeln die Kombinatorik einschliefslich Wahrscheinlichkeitsrechnung, komplexe Gröfsen und höhere Gleichungen. Die Resultate der algebraischen Aufgaben sind in besonderen Paragraphen aufgeführt.

Von E. Bardeys *Arithmetischen Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik für höhere Bürgerschulen, Realschulen und Progymnasien* ist bereits im Jahre 1890 die sechste Auflage erschienen, was der Berichterstatter an dieser Stelle nachtragen möchte.

O. Hermes *Elementaraufgaben a. d. Algebra* (3. Aufl.) sind zum Gebrauch beim Unterricht in der Algebra bis zur Stufe von UII bestimmt. Die Fortsetzung des Werkes findet sich in der „Sammlung von Aufgaben aus der Algebra und niederen Analysis“. Die Resultate sind den Aufgaben nicht beigefügt, aber so einfach gewählt, dafs der Schüler die Überzeugung der Richtigkeit leicht gewinnt. Die Neuauflagen sind möglichst wenig geändert worden, um gleichzeitiger Benutzung mit den alten nicht hinderlich zu sein. Das Buch ist an mehreren Berliner Anstalten eingeführt.

In 6. Auflage ist M. Zwickys *Leitfaden für die Elemente der Algebra* Heft 2 erschienen. „Der Zweck derselben ist, dem Schüler eine gedrängte Übersicht und Begründung der wichtigsten Sätze von den Elementen der Algebra in einfacher klarer Form und so wohlfeil als möglich zu bieten“. Das ist im ganzen erreicht. Die angeführten Beispiele erläutern dem Schüler die Anwendung der Formeln und Sätze.

Ein im Vorjahr übersehenes Programm, dessen erster Teil (Jb. IV X 15) besprochen war, bietet *Übungen a. d. mathematischen Repetitionsstoffen der Obergymnasialklasse* von J. Waldvogel. Lehrer der Prima werden es gut verwenden können, da es vollständig gelöste anziehende Aufgaben aus allen Teilen der Elementarmathematik enthält. Sehr brauchbar sind Th. Walters *Algebraische Aufgaben*. Das Kreuz beim Unterricht in der Algebra sind anerkanntermafsen die eingekleideten Aufgaben und Walter hat eine Reihe glücklicher Methoden für ganze Gruppen dieser Aufgaben gefunden, besonders für Bewegungs-, Ausflufs-, Arbeits-Aufgaben und für solche über das spezifische Gewicht. Der Schematismus derselben soll ja gern zugegeben werden, er erspart aber dem Schüler das Denken keineswegs, andererseits ermöglicht er die selbständige Lösung von Aufgaben, die sonst $^3/_4$, wenn nicht mehr der Jungen höchstens abschreiben. Der Berichterstatter empfiehlt das Buch nicht nur zu lesen, sondern im Unterricht zu probieren.

Den würdigen Beschlufs dieser Aufzählung mache die Erwähnung der 7. Auflage der *Ergebnisse der Mathematischen Aufgaben* von Martus. Dieselbe ist entsprechend der 8. Auflage der Aufgaben in Einzelheiten verbessert.

Die *Vierstelligen Logarithmentafeln* von H. Gravelius sind in erster Linie als Hülfstafel für den Privatgebrauch bestimmt. Sie enthalten die Logarithmen der natürlichen und trigonometrischen Zahlen sowie eine Tafel für Summen und Differenzen. Für den Schulgebrauch könnte die letztere Tafel fehlen, dagegen ist eine solche der natürlichen trigonometrischen Zahlen unentbehrlich. Dafs das Interpolieren für die Schüler eine sehr nützliche Übung ist, soll nicht geleugnet werden, aber es ist die Logarithmentafel doch für den praktischen Gebrauch auch der Schüler bestimmt, und da ist es eine grofse Erleichterung, wenn die einfache Differenz der Logarithmen hinter jeder Zeile durch eine Zahl bezeichnet wird. Auch beim Schulgebrauch der Sickenbergerschen Tafel hat der Berichterstatter das Fehlen der Proportionalteile als einen Mangel empfunden, auch die Vereinigung der natürlichen trigonometrischen Zahlen mit den Logarithmen kann er nicht empfehlen, mufs aber wiederholen, dafs er trotzdem diese letztere Tafel für eine der brauchbarsten Schultafeln hält, vorzüglich wegen der nützlichen Hülfstafeln. Eine kleine Sterblichkeitstabelle wäre ein Wunsch für eine Neuauflage. H. Gravelius *Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln für die Dezimalteilung der Quadranten* enthalten neben den Antilogarithmen die Zahlenwerte der trigonometrischen Funktionen, eine Quadrattafel und die Logarithmen der Hyperbelfunktionen, sind also rein wissenschaftlichem Gebrauch gewidmet.

Von F. G. Gaufs' *Fünfstelliger vollständiger logarithmischer und trigonometrischer Tafel* ist die 35. Auflage erschienen (vgl. Jb. V X 18). Aufserdem lag zum erstenmal die kleine Ausgabe derselben, in dritter Auflage, dem Berichterstatter vor. Der Berichterstatter würde lieber auf die genaue Tafel der Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von 0 bis 8° verzichten und dafür eine Tafel der trigonometrischen Zahlen erbitten, wenn auch nur von 10 zu 10 Minuten und vierstellig, wie sie manche Lehrbücher bieten.

G. Stampfers *Logarithmisch-trigonometrische Tafeln* leiden unter der gleichen Höhe der Ziffern und ungenügend starkem Papier. Sie sind sechsstellig, was in Österreich nicht vorgeschrieben ist (vgl. Instr. f. d. Unterr. a. d. Realschulen. 2. Aufl. 1891 S. 181), enthalten aber nützliche Hülfstafeln.

3. Geometrie.

A. Raumlehre im allgemeinen.

Die Gestaltung des Raumes von F. Pietzker ist eine kritische Untersuchung über die Grundlagen der Geometrie, welche den Beweis der Unmöglichkeit einer nichteuklidischen Raumform anstrebt. Der Ver-

fasser glaubt aber nicht nur gezeigt zu haben, dafs unser Erfahrungsraum euklidisch, sondern er ist der Ansicht, dafs die Geometrie nicht auf naturwissenschaftlicher, sondern apriorischer Grundlage ruht. Die Schrift wird vielen hochwillkommen sein, da sie eine gute Einführung in dies Gebiet darstellt und dabei auf dem Standpunkt steht, den die Mehrzahl in der Stille ihres Herzens teilen, und auf welchen andere nicht abgeneigt sind überzugehen. So kühne Anschauungen, wie **Max Simon** (Strafsburg) hegt, dafs unsere alte Geometrie höchstens ein Spezialfall und vielleicht, ja man kann sagen wahrscheinlich nicht dem thatsächlichen Raum entspricht, flöfsen vielen ein Grauen ein, das bei dem abscheulichen Mifsbrauch, der mit der vierten Dimension von Laien getrieben ist, auch eine gewisse Berechtigung hat. Bei dieser Gelegenheit möchte der Berichterstatter auf V. Schlegels Abhandlung *Über den sogenannten vierdimensionalen Raum* aufmerksam machen, wenn dieselbe auch schon vor einigen Jahren erschienen ist, und das Schlufswort derselben anführen: „Überlassen wir den vierdimensionalen Raum den Mathematikern, die schon seit einer ganzen Reihe von Jahren sich in demselben häuslich eingerichtet und eine wahrhaft furchtbringende und für die Fortentwickelung der Wissenschaft nützliche Thätigkeit darin entfaltet haben. Unterscheiden wir aber vor allen Dingen zwischen diesem rein abstrakten Gebilde geometrischer Überlegung, welches uns nirgends in Widersprüche mit anerkannten Gesetzen verwickelt, und dem Raum des Spiritisten, welcher ohne weiteres als wirklich existierend angenommen und mit unserem Weltraum in einen Zusammenhang gesetzt wird, der zwar zum Teil theoretisch richtig begründet ist, dagegen in seinem Anspruch auf wirkliche Existenz mit den durch jahrtausendelange Erfahrung bestätigten Gesetzen unserer Weltordnung in Widerspruch gerät und daher zu verwerfen ist.“

Von denjenigen Büchern, die mehr als ein Gebiet der Geometrie, beziehungsweise die ganze Raumlehre behandeln, seien zunächst die nach System Kleyer bearbeiteten angeführt: J. Sachs *Lehrbuch der ebenen Elementar-Geometrie* Teil 3 der Planimetrie: Die geometrischen Gebilde und ihre Lagenveränderungen, Die einfachen Vielecke: und Teil 4: die Lehre vom Kreis, die geometrischen Örter und die merkwürdigen Punkte des Dreiecks. Die Hervorhebung der guten Ausstattung in Druck und Figuren ist dem allgemeinen Urteil über die arithmetischen Lehrbücher (s. S. 27) noch hinzuzufügen.

E. Fischer hat den zweiten Teil seines Lehrbuches der **Mathematik** (vgl. Jb. V X 13 und Hffm. Zschr. 22, 365), die *Raumlehre* aus denselben Gründen wie die Algebra und im Anschlufs an dieselbe herausgegeben. Auch in diesem Teile geht er über das Gymnasialpensum hinaus in der Behandlung der sphärischen Trigonometrie und recht ausführlichen analytischen Geometrie der Kegelschnitte. Er hat dies Pensum, einschliefslich der Algebra von den Logarithmen an und unter Voraussetzung eines nur planimetrischen Unterbaues bis zur UII, stets in den

drei letzten Schuljahren des Gymnasiums bewältigt, und wie der Berichterstatter aus zehnjähriger gemeinsamer Thätigkeit mit dem Verfasser bestätigen kann, mit gutem Erfolg für die Abiturienten. Es ist also nicht nötig, um dies Ziel zu erreichen, die UII des Gymnasiums mehr zu belasten. Als Besonderheiten seines Buches hebt der Verfasser hervor, dafs er durch strengere Definition der Ebene als geometrischer Ort aller Punkte, welche von zwei festen Punkten gleich weit entfernt sind, die Eigenschaften derselben logischer zu entwickeln imstande war. Die Lehre von der Ähnlichkeit ist dadurch vereinfacht worden, dafs sie auf die Flächensätze begründet wird. Das hat u. a. den Vorzug, diese meist völlig unvermittelt nebeneinanderstehenden Gebiete systematisch miteinander zu verbinden. Bei der Bestimmung krummliniger Gebilde hat er — ohne es für den Schüler auszusprechen — die Grundlagen der Differentialgeometrie benutzt und kann dann durch eine Integration, die als logisches Raisonnement erscheint, das Cavallierische Prinzip beweisen, nachdem der Begriff der Volumgleichheit auf anderem Wege gewonnen ist. Der Berichterstatter hätte eine weitergehende Umgestaltung der Planimetrie gewünscht, aber vielleicht verschafft gerade dieser Konservativismus bis zum q. e. d. dem Buche mehr Freunde, als es ein Betreten ganz neuer Bahnen gethan hätte, auf die der Verfasser bei seiner ganzen Richtung entschieden gedrängt worden wäre, wenn er den Unterricht in den Mittelklassen zu erteilen mehr Gelegenheit gehabt hätte.

J. H. Kühls *Grundrifs der Geometrie* ist als Leitfaden für den Unterricht in drei Büchern: Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie erschienen. Er zeichnet sich durch Beschränkung auf das Notwendige aus, auf sorgfältige Beweisführung nach synthetischer Methode wird Wert gelegt, Fragen und Aufgaben in mäfsigem Umfange sind eingestreut. Bei der Stereometrie sind die arithmetischen Beispiele bevorzugt und zugleich die volle Grundlage für die darstellende Geometrie einschliefslich der Elemente der Kegelschnitte gegeben. Die Zeichnungen auf schwarzem Grund werden ja vielfach getadelt, sind aber in der Ausführung bei Kühl höchst anschaulich. Die Trigonometrie behandelt zuerst vollständig das Gebiet der spitzen Winkel auf 50 Seiten, einschliefslich einer Reihe von Übungsaufgaben und geht dann zur allgemeinen Goniometrie und zum schiefwinkligen Dreieck über. Bei der sphärischen Trigonometrie ist leider dieser Übergang verschmäht worden.

J. Mengers *Leitfaden der Geometrie für Gewerbeschulen* ist eine sorgfältige Anleitung zum mathematischen Zeichnen, bei welchem die wichtigsten Lehrsätze durch Messung gefunden werden. Ein Anhang giebt die Elemente der Geometrie behufs Berechnung von Volumina und Konstruktion von Netzen.

Stereometrie und Trigonometrie vereinigte in einem Bande zunächst H. C. E. Martus im zweiten Teil seiner *Raumlehre*. Der Kampf gegen die Fremdwörter ist hier zur Nebensache geworden gegenüber der Fülle von Umgestaltungen und Verbesserungen des landesüblichen Verfahrens

durch die mehr als 30jährige Lehrerfahrung des Verfassers. Aus (Trigonometrie sei die Hervorhebung der Feldmefskunst, aus der Ster metrie die spielend leichte Einführung in Perspektive und darsteller Geometrie erwähnt. Die Figuren anzusehen ist geradezu ein ästhetiscl Genufs. Eine Reihe von Übungsaufgaben sind eingefügt und auf and in der bekannten Sammlung von Maturitätsfragen hingewiesen.

Ein *Ausführliches Lehrbuch der Stereometrie und sphärisc Trigonometrie* hat H. Servus in zwei Teilen herausgegeben, von der der erste kleinere die Lage der Linien und Ebenen im Raum und körperliche Ecke behandelt. Der zweite Teil enthält dann Prisma, I rallelepipedon, Pyramide, Kegel, Cylinder und Kugel, behandelt die re lären Körper und Polyeder und schliefst mit der sphärischen Trigonometr Eine elementare Theorie der Maxima und Minima ist eingeschoben.

Von Féaux' *Ebener Trigonometrie und elementarer Stereomet* ist die 6. Aufl. von F. Busch besorgt worden (vgl. Jb. II B 206 u 212, 5. Aufl. besorgt von Luke). Dieselbe enthält wesentliche Ne rungen: In der Trigonometrie werden der allgemeine Funktionsbegriff e wickelt und in einem besonderen Anhang eine Reihe für die Berechnu des allgemeinen Dreiecks wichtiger Formeln abgeleitet. Die Reise du die Quadranten wird durch einen kurzen Abschnitt über Koordinaten e geleitet. Die trigonometrischen Aufgaben sind in der bekannten Tafelfo gegeben. In der Stereometrie sind die Figuren durch ungemein kräfti perspektivische ersetzt, die bei hinreichender Entfernung vom Auge anschauliches körperliches Bild geben. Als Anhang ist die Berechnu des Prismatoids und des Obelisken hinzugefügt.

Aufgaben aus der Stereometrie und Trigonometrie hat K. Jü zusammengestellt. Dieselben sind bereits in 4. Aufl. erschienen. Berüc sichtigt werden besondere Fragen aus den schriftlichen Absolutori prüfungen der bayerischen Gymnasien und Realschulen. Konstruktio aufgaben treten gegen Berechnungen in den Hintergrund, auch die Trig nometrie, welche in den bayerischen Realschulen später als die Stere metrie gelehrt wird, konnte nur wenig herangezogen werden. Die nackt Resultate sind mitgeteilt, hier und da auch ein Fingerzeig gegeben.

Eine glückliche Verbindung von Geometrie und Feldmefskunst n gründlicher Anweisung des dazu nötigen Rechnens und Zeichnens i W. Holls *Lehrbuch der Geometrie;* besonders durch die Verbesserung von K. Holl ist es nicht nur für seinen ursprünglichen Zweck, als Lel buch an landwirtschaftlichen Lehranstalten, sondern auch an Realschul und gewerblichen Fortbildungsschulen verwendbar gemacht.

B. Planimetrie.

H. Seegers *Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geometr* welcher bereits in 5. Aufl. erschienen ist, enthält Erklärungen, Lehrsät und Aufgaben über Dreieck und Parallelogramm.

J. Boths *Einführung in die Planimetrie* ist nicht eine der zahlreichen propädeutischen Geometrieen, sondern ein Versuch, den Schüler möglichst rasch zur Lösung von Konstruktionsaufgaben zu führen. In diesem Sinne sind die Lehrsätze aneinandergefügt. Man kann ja über den Weg verschiedener Meinung sein, der Berichterstatter würde die Kreislehre mehr hineinziehen, jedenfalls ist die Arbeit ein lesenswerter Beitrag zur Lösung der Einführungsfrage.

E. Glinzers *Lehrbuch der Elementar-Geometrie* ist von der Kritik mit seltener Übereinstimmung günstig beurteilt worden. Es hätte der etwas aufdringlichen Anpreisung der Verlagsbuchhandlung nicht bedurft, es zu empfehlen. K. Schwering lobt an demselben, dafs es aus der Praxis des Verf. an der allgemeinen Gewerbeschule und der Schule für Bauhandwerker in Hamburg hervorgegangen, seinen Ursprung vorteilhaft bekunde durch Rücksicht auf praktische Lebensverhältnisse. Auch mancher Kunstgriff des erfahrenen Lehrers erleichtert dem Schüler die Benutzung. Mit den kleinen, allerdings sehr sauber gezeichneten Figuren auf schwarzem Grunde kann sich der Berichterstatter immer noch nicht befreunden (vgl. Jb. II B 189). Die Ausstattung des Buches ist sonst jetzt eine gute. Der Einführung an Realschulen würde wohl kein Hindernis entgegenstehen.

Ein brauchbares Lehrbuch nach K. Snells System ist F. Roeses *Elementargeometrie.* Die Lehrsätze erscheinen als natürliche Ergebnisse einer fortschreitenden Entwickelung; übersichtliche Zusammenstellungen geben dem Gedächtnis Anhaltspunkte, eine mäfsige aber ausreichende Zahl von Aufgaben dient zur Einübung. Das Buch ist von bescheidenem Umfange und beschränkt sich auf die wichtigsten Sätze. Die Kreislehre tritt verhältnismäfsig spät auf.

H. Martus hat das Werk seines Schwiegervaters C. Meyer, *Lehrbuch der Planimetrie* für Gymnasien und andere Lehranstalten in wesentlich unveränderter Form herausgegeben. Die Planimetrie liegt in 15. Aufl. vor. Neben der Ausmerzung veralteter Fremdwörter ist auch die Berechnung von π nur in der kürzeren Form stehen gelassen.

H. Heilermanns vierte Auflage der *Geometrie der Ebene* unterscheidet sich von der vorhergehenden durch Änderung der Lehre von den Parallelen. Der Grundsatz ist in den über symmetrische Lage von Punkten gemachten Annahmen enthalten, so dafs das eigentliche Parallelenaxiom bewiesen werden kann. Für die frühe und ausführliche Behandlung der Symmetrie tritt der Verf. noch einmal in der Vorrede und dann weiter praktisch in seinem Buch ein. Es gelingt durch einige mechanische Hülfsmittel (Kniffen eines Kartenblattes) in der That sehr rasch, den Schülern eine klare und sichere Vorstellung von der Spiegelgleichheit zu geben. Wenn sie einmal eingeführt ist, darf sie aber auch bei der Konstruktion der Dreiecke nirgends aufser acht gelassen werden. Es kann dem Schüler dann nicht erspart werden, aus drei Seiten bei Festhaltung einer Grundlinie vier Dreiecke zu zeichnen. E. Heilermann führt dies nicht immer besonders aus, wird aber gewifs nichts dagegen einzuwenden haben.

J. Henrici und P. Treutleins *Lehrbuch der Elementar-Geometrie*, dessen erster Teil die Gleichheit der Gebilde in einer Ebene und die Abbildung ohne Maßänderung, also nur den ersten Teil der Planimetrie enthält, ist in 2. Aufl. erschienen. „Mit Recht gelten Euklids Elemente als ein Muster systematischer Anordnung der Schlüsse, ein Muster logischer Anordnung der Begriffe sind sie nicht.“ Die Lehrsätze werden nach den verschiedenen Arten der Beweisführung geordnet. Da die Gleichheit der Gebilde daraus erkannt wird, daſs sie durch eine Bewegung zur Deckung gebracht werden können, so gliedern die Verf. den Stoff nach den Bewegungsarten, welche durch den Beweis in Anspruch genommen werden. Freilich muſs immer betont werden, daſs der Lehrer die Lageänderungen der Figuren zunächst an handlichen Modellen thatsächlich ausführen läſst, bis er die Schüler reif dazu findet, bloſs mit den die Bewegung bestimmenden Vorstellungen und Begriffen zu arbeiten. Die Übungsaufgaben sollen in lebendiger Verwebung mit den Lehraufgaben behandelt werden. An Einzelheiten sei hervorgehoben, daſs die „äuſsere Teilung“ gleich neben die gemeine „innere Teilung“ tritt; Sätze über das verschränkte Vieleck, Doppelanordnungen der Sätze von Punkten und Geraden findet man nicht häufig in Schulbüchern. Der Satz von der Summe der Auſsenwinkel wird zum Ausgangspunkt genommen, die übersichtliche Anordnung der Kongruenzsätze ist nützlich. Aber erst auf S. 57 lernt der Schüler Winkel und Dreiecke zeichnen. Ist das zu rechtfertigen, auch wenn es 90 % der Lehrbücher so machen?

Wenn man nach Engel (s. oben S. 5) den Geschmack für Eleganz des Systems und der Beweise als maſsgebend annimmt, würde der Berichterstatter den Preis J. Petersens *Lehrbuch der elementaren Planimetrie*, bearbeitet von R. von Fischer-Benzon zuerkennen. Daſs das ausgezeichnete Buch nicht mehr verbreitet ist, läſst sich wohl nur durch eine gewisse Engherzigkeit nicht der Behörden, sondern der Fachlehrer erklären, die vielleicht noch mehr dem ausländischen Ursprung als dem Inhalt des Buches gilt. Es soll auch hier gar nicht geleugnet werden, daſs elegant keineswegs immer mit leicht identisch ist, viele Beweise sind geradezu schwieriger als in der üblichen Schulmathematik, die Einfügung der Übungsaufgaben in den Text erschwert dem Schüler die Übersicht, der fortlaufende Gang der Untersuchung bietet dem Gedächtnis weniger Anhaltspunkte, — aber trotzdem führt dies Lehrbuch den Schüler mit solch einer zwingenden Sicherheit zur selbständigen Beherrschung der Raumform, zur Verwendung seiner Kenntnisse in der Lösung von Konstruktionsaufgaben ohne das furchtbare Arsenal der üblichen Analysis, daſs der Berichterstatter aus dem Rahmen eines bloſsen Referats heraustretend mit aller Entschiedenheit seine Hoffnung auf eine nicht allzuferne Umgestaltung unserer Elementargeometrie im Sinne der konstruktiven Neuerer, unter denen Petersen und v. Fischer-Benzon eine hervorragende Stelle einnehmen, aussprechen muſs. Auf den Inhalt der Bestrebungen dieser Richtung ist bei Besprechung von Hb. Müllers Planimetrie (Jb. II

B 186) näher eingegangen worden, es sollen Einzelheiten deshalb hier nicht näher wiederholt werden, zumal sie diese sämtlichen Berichte durchsetzen. In der Neuauflage ist wenig geändert, nur ein Anhang über eine Definition der Ebene, die das XI. Axiom enthält, hinzugefügt worden. Der Berichterstatter läfst seine Schüler (natürlich nicht in IV) immer die Gröfse eines sphärischen Dreiecks auf der Erde berechnen, dessen Winkelsumme 181° beträgt. Das wirkt ungemein erschütternd auf den Glauben an die Erfahrung in Bezug auf das Parallelenaxiom, für welches der Satz von der Winkelsumme im Dreieck doch wohl anschaulicher ist, als der von Petersen vorgezogene von den Aufsenwinkeln.

Zu den Aufgabensammlungen übergehend ist zuerst die 2. Aufl. von F. Reidts *Planimetrischen Aufgaben* zu erwähnen, deren erster Teil die Aufgaben, geordnet nach den Lehrsätzen des Systems, enthält. Es wird durch solche Separatsammlungen der oben nicht unterdrückte Vorwurf vermieden, dafs die Übungssätze den Gang des Systems unterbrechen. Reidts Sammlung kann recht wohl auch neben einem anderen Lehrbuch als dem des Verf. benutzt werden, falls dasselbe keine oder zu wenige Aufgaben enthält.

H. Roeders *Lehrsätze und Aufgaben aus der Planimetrie* sollen besonders eine Ergänzung zu Kamblys Lehrbuch bilden. Im allgemeinen sind keine Winke zur Lösung gegeben, als Musterbeispiele sind aber einige Dreieckskonstruktionen vollständig durchgeführt. Hülfen sind durch die Anordnung und durch die Voranstellung von Fragen über geometrische Örter geboten.

Ein vortreffliches Übungsmaterial zur Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse in Planimetrie und Stereometrie sind K. Schwerings *100 Aufgaben aus der niederen Geometrie* nebst vollständigen Lösungen. Ganz unvermerkt werden dabei die wichtigsten Sätze der Kegelschnittslehre und der sphärischen Trigonometrie gefunden, vielfach haben die Aufgaben auch eine mechanische oder astronomische Einkleidung. Ein Anhang behandelt auf 6 Seiten die imaginären Gröfsen und die wichtigsten Reihen. Sehr empfohlen wird das Werk von Heinemann (ZlS. 3, 96).

Ein Hinweis auf das *Aufgaben-Repertorium*, welches von Lieber und Müsebeck in Hoffmanns Zeitschrift redigiert wird, soll auch in diesem Bericht nicht unterbleiben. Unter den Aufgaben aus ausländischen Zeitungen schienen einige leicht genug für die Schule.

Eine Aufgabensammlung mit Lösungen kann man auch E. Roehrs *Methodologisch-mathematische Aphorismen* nennen. Es sind zum grofsen Teil wohlbekannte Aufgaben, aber die Lösungen sind alle von einer Kürze und Einfachheit, die sie zu unmittelbarer Verwendung in der Schule geeignet macht. Der vorliegende Aufsatz (Prg. No. 197 Gym. Oppeln) ist der dritte in der Reihe (vgl. Jb. II B 191).

Auch von O. Herwegs *Kleinigkeiten aus dem mathematischen Unterricht* ist ein dritter Teil erschienen (vgl. Jb. V X 5, 8). Das-

selbe behandelt die eigentlichen Konstruktionsaufgaben. Es ist das übliche Verfahren, aber in sehr sorgfältiger Ausführung, das der Verf. vorführt. Auch auf die Konstruktion von Figuren mit Hülfe von Ähnlichkeitspunkt und Ähnlichkeitsstrahl sowie auf algebraische Lösungen wird eingegangen.

Eine Reihe von graphischen Konstruktionen lassen sich leicht mit Hülfe eines rechtwinkligen Dreiecks lösen, dessen spitze Winkel 55° 39′ 14″ und 34° 20′ 46″ sind. H. Hartl nennt dies Instrument *Rechenwinkel*, giebt Theorie und Praxis derselben und empfiehlt eine Verwendung allen, die rasche, flotte Konstruktionen lieben, auch wenn dieselben z. T. nicht genau im wissenschaftlichen Sinn sind.

Zwei im Vorjahr übersehene Programmabhandlungen seien hier wenigstens genannt: H. Müller *Über den ersten planimetrischen Unterricht* T. 2 (Pg. 70) und A. Moroff: *Das Winkelfeld und die anderen ebenen Felder* (Pg. Hof).

F. W. Frankenbach behandelt *Die dem Dreieck einbeschriebenen Kreise* im Anschlufs an seine frühere Abhandlung (vgl. Jb. IV X 23) und gewinnt ansprechende Resultate (Pg. 220 II Abh.). W. Fischer giebt eine Erweiterung des Satzes von der Sichel des Archimedes und Verbindung desselben mit dem Satze von den Möndchen des Hippokrates. Auch die durch Rotation der Figuren entstandenen Körper liefern besondere Gelegenheit zu Schwerpunktsbestimmungen.

Der Behandlung der *Rektifikation des Kreises in der Schule* ist eine Programmarbeit von Diedrichs gewidmet. Der Verfasser macht auf den in der That recht leichtfertigen Schlufs aufmerksam, dafs die Kreislinie ohne weiteres als länger angenommen wird, wie der Umfang des Sehnenpolygons nach (falscher) Analogie mit Kreis- und Polygonfläche. Die Rektifikation ist auf den Grundsatz zu bauen: „Der Bogen ist gröfser als die zugehörige Sehne, aber kleiner als die Summe der beiden durch seinen Endpunkt gezogenen Tangenten, vorausgesetzt, dafs die Krümmung des ganzen Bogens nach der Sehne zu konkav ist.“

Zum Schlufs sei auf zwei Bücher hingewiesen, die den Rahmen der Schule zu übersteigen scheinen: C. Pietsch, *Katechismus der Feldmefskunst* und G. D. E. Weyer, *Einführung in die neuere Konstruierende Geometrie.* Wer selbst in dem Bestreben, den geometrischen Unterricht mit Schülern praktisch als Feldmesser zu betreiben, auf Schwierigkeiten in den einfachsten Handgriffen gestofsen ist, wird gern ein Hülfsmittel ergreifen, das ihm in wenigen Stunden die nötige Belehrung giebt, wie Pietsch' kleines Büchlein. Weyers Schrift ist für Studierende bestimmt. Durch Chasles angeregt, benutzt der Verfasser länger, als gewöhnlich geschieht, das anharmonische Verhältnis und zeigt seine Verwendung auf Gebieten, die wir sonst nur unter dem Gesichtspunkt der harmonischen Verhältnisse zu betrachten pflegen. Letztere kommen dann als Spezialfälle auch zu ihrem gebührenden Recht und zwar bei ganz elementaren Schulaufgaben. Über die Verwertung im

Unterricht hat der Berichterstatter noch kein Urteil, hält die Verwendung in der O.-Realsch. aber nicht für ausgeschlossen.

Fr. Meyers *Mitteilungen a. d. math. Lehrplan des Stadtgymnasiums zu Halle* (Pg. 230) fassen vornehmlich die Planimetrie ins Auge, welche „innerhalb der math. Disciplinen eine Centralstellung einnimmt und auch für die Folgezeit ihre vorwiegende Bedeutung behaupten wird, wenn man nicht auf allen geistigen und erziehlichen Einfluſs dieses Lehrobjekts Verzicht leisten will"; aber es wird auch die Stellung und der Wert des mathematischen Unterrichts im Gesamtorganismus der Schule einer eingehenden Kritik und Würdigung unterzogen von einem für sein Fach begeisterten und doch durch vielseitige Bildung und Interessen auch gegen die anderen Lehrgegenstände gerechten Schulmanne. — „Mathematik ist unter sämtlichen Schuldisciplinen die einzige autoritätlose." „Schwach begabte Schüler finden sich sehr schwer oder gar nicht in die spekulative Richtung und das Beweisverfahren der Mathematik." „Lehren heiſst verzichten". „Es ist nicht wahr, daſs die kürzeste Linie immer die gerade ist" (Erz. d. Menschengeschl.), das sind einige pädagogische Lesefrüchte aus diesem Teil der Arbeit. Der zweite Abschnitt giebt die Verteilung des Unterrichts auf die Klassen und eine Reihe von Einzelheiten. Die Anfänge des geometrischen Unterrichts werden sich von aller Systematik fernhalten müssen, dürfen weder ein Lehrbuch zu Grunde legen noch die Anlage regelmäſsig geführter Hefte und Ausarbeitungen verlangen. Als Gattungsbegriff für die Definition von Fläche, Linie, Punkt ist „Grenze" oder „Gemeinsam" zu wählen. Axiom: Bewegt sich ein Körper, so ändert sich in ihm nichts als der Platz. In der Flächenlehre vermiſst der Verfasser die elementaren isoperimetrischen Probleme und giebt eine kurze Übersicht derselben. Bei Konstruktionen ist von einer Grundstrecke auszugehen. Die Determination gehört hinter die Analysis und vor die Konstruktion. 5 geometrische Orte genügen bis zur Ähnlichkeitslehre: Kreis, Doppelparallele, Mittellot, Winkelhalbierende, Kreisbogen. Genauer wird auf Irrationalität und den Feuerbachschen Kreis eingegangen. Der Berichterstatter möchte zum Studium der inhaltreichen Schrift anregen.

Einen im Vorjahr irrtümlich als neu angeführten Beweis von der Winkelsumme des Dreiecks hat Rulf auf seinen Ursprung (Hanckel) zurückgeführt.

C. Trigonometrie.

Zunächst sei auf die Lehrbücher der Trigonometrie hingewiesen, welche unter 3 A (S. 34 ff.) mitbesprochen sind: E. Fischer, *Geometrie*, J. H. Kühl, *Grundriſs der Geometrie*, H. Martus, *Raumlehre*, H. Servus, *Stereometrie und sphärische Trigonometrie*, Féaux-Busch, *Ebene Trigonometrie* u. s. w., K. Jüdt, *Aufgaben a. d. Trigonometrie*, auch Martus, *Aufgabensammlung* gehört zum Teil hierher.

Th. Walters *Schultrigonometrie* ist dem Andenken R. Baltzers gewidmet und sucht der Forderung dieses von Verfasser wie Berichterstatter gleich hoch verehrten Meisters nach möglichster Beschränkung des goniometrischen Apparates gerecht zu werden, wie es auch Hb. Müller (vgl. Jb. V X 25) gethan, dessen Schrift Th. Walter „ein treffliches Lehrbuch“ nennt. In den Mittelpunkt des trig. Unterr. gehören nach Walter die fundamentalen Aufgaben der Dreiecksberechnung, damit der Schüler eine sichere Grundlage für schwierigere Probleme und für die Verwendung in der Feldmessung und Physik gewinnt. Das Schlufskapitel enthält noch die Grundformeln für das rechtwinklige sphärische Dreieck und eine eigenartige Fassung der Neperschen Regel. Zu jeder Fundamentalaufgabe ist ein vollkommenes Rechenschema gegeben. Dies hat um so mehr Bedeutung, als jedes Exempel einmal für 5stellige, das andere Mal für 4stellige Logarithmen vollkommen durchgerechnet ist und damit der eminente praktische Nutzen der 4stelligen Tafeln in überzeugender Weise vor Augen geführt wird. Als Erläuterung sind zum Schlufs des Heftes auf 3 Seiten die nötigen Tafeln zusammengestellt. Für das Aufgabenmaterial hat auch Kemmer wertvolle Beiträge geliefert. Die Gedächtnishülfen des Verfassers sind zum Teil angegriffen, ja verspottet worden, sie streifen auch fast ans Komische, sind aber darum geradezu eiserne Klammern in dem beweglichen Geist der Schüler, z. B. Siege als Merkwort für sin und gegenüberliegende Kathete, 70/71 für den sin 45^0, (1)866 für den sin 60^0. Der Sinussatz wird in der Form $a/\sin a = b/\sin \beta = c/\sin \gamma = 2r = abc/2\triangle$ eingeprägt. Der Wert des cos eines stumpfen Winkels wird aus dem Kosinussatz abgeleitet. Eine einzige Zeichnung giebt die geometrische Darstellung von sin, tang, cos, cotg. Dem Berichterstatter war dieselbe aus dem Unterricht von E. Rausch bekannt. Die Gaufsischen sin- und cos-Gleichungen werden ebenfalls durch eine Hülfszeichnung abgeleitet. Bei der Zusammenstellung der Fundamentalsätze ist vielleicht etwas zu viel geboten, auch die Pothenotsche Gleichung ist mehr elegant als unentbehrlich. Die Vorliebe für den cos-Satz teilt der Berichterstatter nicht, es müfste denn der Schüler eine Quadrattafel zu seiner Verfügung haben, die ja manche guten Logarithmentafeln bieten. Auch die Gaufsischen Summentafeln, die Walter z. T. direkt berechnen läfst, bleiben besser fort. Was Walter von Hb. Müllers Buch sagt, gilt auch von dem seinen.

Jentzen spricht in seiner Einleitung zu den *Elementen der Trigonometrie* so gediegene Grundsätze über die Rücksicht auf die praktische Verwertung der Trigonometrie aus, dafs der Berichterstatter durch den Inhalt des Buches enttäuscht war. Gegen ältere Bücher ist es ja schon ein Fortschritt, wenn man keine Sekunden berücksichtigt und mit 5stelligen Logarithmen rechnet, aber die Reise durch die Quadranten hat doch gar keinen praktischen Wert, das Additionstheorem kann umgangen, zum mindesten sehr beschränkt werden. Gut sind die praktischen Aufgaben. Das Buch ist für mittlere technische Lehranstalten bestimmt.

Krumme hat eine Anzahl *Aufgaben a. d. Krystallographie zum Gebrauch beim Unterricht in der sphärischen Trigonometrie* zusammengestellt. Nur wirkliche Krystallformen und bestimmte Zahlen sind verwandt. Die Tabellenform ist für den Lehrer die angenehmste. Die meisten Aufgaben lassen sich allein mit Hülfe des Neperschen Satzes ausführen. Für den schwierigen Satz der 4 aufeinanderfolgenden Stücke giebt Krumme die Gedächtnisregel ctg sin cos cos sin ctg, abb$\gamma\gamma\alpha$ d. h. ctga sin b $=$ cos b cos $\gamma +$ sin γ ctg α.

Längst leitet einige trigonometrische Formeln geometrisch ab wie $\varrho = a \sin \beta/_2 \sin \gamma/_2 : \cos \alpha/_2$.

D. Stereometrie.

Einen stereometrischen Teil enthalten die oben (S. 34 f.) angeführten Lehrbücher von E. Fischer, J. H. Kühl, J. Menger, H. Martus, H. Servus, Féaux-Busch, Holl und die Aufgabensammlungen von Martus, Schwering und Zäch.

Die bekannte *Stereometrie* von Th. Wittstein ist in 8. unveränderter Aufl. erschienen (vgl. Jb. II B 210). Sie enthält auch die sphärische Trigonometrie. Klare, übersichtliche Darstellung, gute Figuren und praktische Beispiele sind Vorzüge des Buches. In der Volumberechnung geht sie über das Mafs des Gymnasialpensums hinaus, unausgeführte Aufgaben enthält sie nicht.

Von M. Focke und M. Krafs' *Lehrbuch der Geometrie* (vgl. Jb. IV X 20 und 24) ist der zweite Teil in 5. verbesserter Auflage erschienen. Dasselbe enthält die Stereometrie nebst einer Sammlung von stereometrischen Übungslehrsätzen, Konstruktions- und Berechnungsaufgaben. Die Darstellung ist kurz auf das Notwendigste beschränkt und findet ihren Schwerpunkt in der Anleitung zum Lösen von Aufgaben.

Scholims *Stereometrische Örter und Konstruktionsaufgaben* (Pg. 188) sollen binnen kurzem als Buch erscheinen (vgl. Jb. V X 27). C. Gusserows *Stereometrische Untersuchungen* hat die Kubatur des dreiseitigen Prismas und der Pyramide zum Gegenstand, ohne Cavallierisches Prinzip, Zerschneidung des Prismas in Pyramiden oder Summation höherer Reihen. Ein Aufsatz von B. Sporer bringt einiges über den Höhenschnitt eines *Tetraeders*, Reinhardt gab eine Einleitung in die Theorie der *Polyeder*, die über das Schulgebiet hinausliegt. A. Bravais *Abhandlung über symmetrische Polyeder* ist von C. und E. Blasius neu herausgegeben worden. Schoenflies' *Krystallsysteme und Krystallstruktur* möchte doch manchen Lehrer anziehen, da gerade für dies Gebiet unter den Mathematikern eine Vorliebe herrscht, welche auch W. Anders Programmabhandlung *Die Symmetrie der Krystalle* beweist. Dieselbe soll ein Beitrag zur Methodik des mineralogischen Anfangsunterrichts sein, ist aber vielleicht noch nützlicher für den stereometrischen Unterricht in Anwendung auf Krystallographie. In der Festschrift des

Gymnasiums zu Schneeberg etwas versteckt (S. 19) findet sich eine interessante Verallgemeinerung bezw. Beschränkung des *Eulerschen Theorems der Polyedrometrie* von M. Raschig.

E. Analytische und darstellende Geometrie.

Eine analytische Geometrie der Ebene ist in E. Fischers *Systematischem Grundrifs der Elementar-Mathematik* enthalten. Dieselbe beschränkt sich auf die Gerade und die wichtigsten Eigenschaften der Kegelschnitte, behandelt aber auch noch die allgemeine Gleichung zweiten Grades. Das letztere könnte vielleicht entbehrt werden, im übrigen ist die Beschränkung passend für Gymnasien. Aufgaben enthält der Grundrifs nicht, was bei seiner Tendenz durchaus berechtigt scheint. Ein mäfsiger Band von noch nicht 400 Seiten umfafst die ganze Elementarmathematik, die höchsten Ansprüche eines Gymnasiums und auch noch ausreichend die eines Realgymnasiums befriedigend.

J. Schlottkes *Analytische Geometrie der Ebene*, allein so stark wie ein Band von E. Fischers Grundrifs, legt den Hauptwert auf die Aufgaben und giebt nur kurze, aber hinreichende Anleitung zu ihrer Lösung. Weit mehr als gewöhnlich sind Linienkoordinaten berücksichtigt, die Aufgaben, welche Determinanten enthalten, können umgangen werden. Die letzten Kapitel ziehen den Raum in Mitleidenschaft, doch genügen Kenntnisse der elementaren Stereometrie in Verbindung mit der analytischen Geometrie der Ebene zur Bewältigung. Das Buch ist für Schulen zu hoch, besonders da es Teile mit Vorliebe behandelt, die in der reinen Mathematik von grofsem Interesse sind, aber eine praktische Verwendung zur Zeit noch nicht gefunden haben. F. S. Daurer ist allerdings entgegengesetzter Ansicht und will lieber die Polarkoordinaten streichen. Er empfiehlt Ad. Hanners *Analytische Geometrie des Punktes, der Geraden und der Kegelschnitte.*

Bei der für die Ober-Sekunda von Realanstalten vorgesehenen Einführung gewisser Grundbegriffe der *projektiven Geometrie* sei auf Finks Aufsatz in dem KW. aufmerksam gemacht. Der Berichterstatter würde noch lieber von dem alten Möbiusschen Zweiecksschnittverhältnis ausgehen. Die Benutzung farbiger Kreide ist hier wie im gesamten mathematischen Unterricht sehr nützlich.

Die durch Möbius, Bellavitis, Grafsmann und Hamilton ausgebildete Methode des *Geometrischen Kalküls* ist in ihren Grundzügen in einem kleinen Heft (36 S.) von G. Peano dargestellt. Die deutsche Übersetzung rührt von Ad. Schepp her. Das Charakteristische des geometrischen Kalküls ist bekanntlich, dafs die analytischen Operationen mit den Zeichen für die geometrischen Gebilde vorgenommen werden, ohne dafs eine Bestimmung derselben durch Koordinaten vorangehen mufs. Die Lektüre, wenigstens der ersten 47 Nummern, setzt nur Kenntnis der elementaren Mathematik voraus.

E. Busches *Grundzüge einer rechnenden Geometrie der Lage* (1890 Pg. 713, 1891 Pg. 719) übersteigen i. a. ja auch das Gebiet der Schulmathematik. Falls aber die Gaufsische Zahlenebene oder die Elemente der projektiven Geometrie durchgenommen werden, ist manches aus diesen Programmen verwertbar. Für die Grundgleichung möchte der Berichterstatter (vgl. Schlömilch Zschr. XXIX 183) die Form wählen $(a-b/b-c) \times (c-d/d-a) = -1$. Drei willkürlich gewählten Punkten (Strahlen, Ebenen) abc entspricht immer ein bestimmter Punkt (Strahl, Ebene) d, unabhängig von dem Mafse. Eine Gleichung $f(xy) = o$ stellt ein geometrisches Gebilde dar, in dem die x auf einem Grundgebilde gewählt, die zugehörigen y auf einem anderen Grundgebilde berechnet und konstruiert werden, und zwar kann beliebig eine Punktreihe mit einem Ebenenbüschel, oder zwei Strahlenbüschel u. s. w. kombiniert werden. Die komplexen Zahlen werden z. B. dargestellt durch die Schnittpunkte zweier linearen Strahlenbüschel X und Y (in der Gaufsischen Zahlenebene ist der Mittelpunkt der Büschel unendlich fern gewählt), welche die Zahl ∞ entsprechend gemein haben. Mit Hilfe einer allgemeinen Darstellung der komplexen Zahlen kommt man zu einer von Mafsverhältnissen absehenden Geometrie des Raumes, in der die komplexen Zahlen genau dieselbe Rolle spielen, wie die realen Zahlen in der Geometrie der Ebene.

In die analytische Geometrie des Raumes leiten unvermerkt Krummes *Berechnungen einiger Krystallformen* des regulären, quadratischen und des rhombischen Systems hinüber. Bei dieser Gelegenheit sei noch einmal auf die vom Berichterstatter nun auch im Unterricht bewährt gefundene *Analytische Geometrie* desselben Verf. (vgl. IV Jb. X 26) aufmerksam gemacht. Schlömilch löste einige Aufgaben über die Krümmungskreise der Kegelschnitte; Längst lieferte eine Reihe von Beiträgen zur Lehre von Ellipse und Hyperbel; die Eilinie bearbeitet Böklen. Lerchs *Abhandlung über Dreiecke*, welche einem Kegelschnitt umschrieben und einem anderen eingeschrieben sind, wendet Weills für die Parabel ersonnene Methode auf Ellipse und Hyperbel an.

E. Janisch zeigte, dafs eine gewisse Tangenteneigenschaft der Parabel nur ein spezieller Fall einer allgemeinen Eigenschaft der Kegelschnitttangenten ist. Endlich sei auch auf U. Forckes Programmabhandlung hingewiesen, welcher sphärische Parabeln, Ellipsen und Hyperbeln definiert und ihre Eigenschaften analytisch untersucht.

Das mathematische Zeichnen gewinnt von Jahr zu Jahr mehr Verteidiger und Fürsprecher. Wer duldet jetzt noch jene wunderbaren Kombinationen von Kartoffeln und Baumästen, die wir als Schüler manchmal an der Tafel gesehen? Wenn Kirchberger zeigt, wie man eine Ellipse aus freier Hand zeichnen kann, so läfst er eben erst einige Tangenten sorgfältig konstruieren. Warum er nicht einfach die Enveloppenzeichnung benutzt, sieht der Berichterstatter nicht ein. Die Schüler benutzen sie stets mit Vorliebe, sobald sie dieselbe kennen gelernt. A. Brill verlangt sogar am Gymnasium einen wahlfreien Unterricht in der darstellenden

Geometrie, erteilt von einem Mathematiker. Neben Grundrifs- und Aufrifszeichnungen soll auch die Cavalier-Perspektive geübt werden. Der Unterricht soll Hand in Hand mit der Stereometrie gehen. Ein gutes Hilfsmittel für einen solchen Unterricht bietet Hertters inzwischen auch als Buch erschienener Aufsatz in KW.: *Die elementar-mathematische Grundlage der Linear- oder Malerperspektive.* Trotz der anerkannten Brauchbarkeit dieser letzteren Projektionsart ging der Mathematiker nicht gern an dieselbe heran, weil die mathematische Begründung fehlte. Ausführlich hat der Verfasser sein Verfahren auch in Weidners Zsch. dargelegt. Danach steht er auf demselben Standpunkte wie Brill, abgesehen von der Art der Perspektive. Er verlangt, dafs auch das Netz des Körpers aus der Zeichnung gewonnen, das Modell hergestellt wird. Während Holzmüller die Parallelperspektive empfiehlt, die mathematisch viel leichter verständlich, und durch Schattenbilder von Drahtmodellen durch Sonnenlicht gewonnen wird, benutzt Hertter die Centralperspektive. Er führt die Projektion auf eine Teilungsaufgabe zurück. Die praktischen Unterrichtsresultate hat der Berichterstatter zu sehen Gelegenheit gehabt und konnte ihnen seine Bewunderung nicht versagen.

Fruchtbare Anregung bietet in gleicher Richtung A. Noellners *Krystallographisches Zeichnen* mit sauberen in Buntdruck ausgeführten Tafeln (Pg. 553).

J. M. Eiserts Aufsatz war dem Berichterstatter nicht ganz verständlich, weil die zugehörigen Tafeln fehlten. Er gab ein Konstruktionsverfahren über die zeichnerische Bestimmung einer Ebene, über Winkel und Entfernungen.

Hochs *Katechismus der Projektionslehre* wird in Ackermanns Bibliographie erwähnt.

XI.

Naturwissenschaft.

E. Loew (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — A. Thaer (Physik).

I. Allgemeines.

(Naturwissenschaftliche Didaktik im allgemeinen, Verhandlungen über einschlägige Fragen auf Versammlungen u. a.)

Die dem höheren Schulwesen Preufsens im verflossenen Berichtsjahre zu teil gewordene neue Lehrplangestaltung hat den naturwissenschaftlichen Unterricht verhätnismäfsig nur wenig berührt. Für die Gymnasien wurde ein vorbereitender, die Klassen OIII und UII umfassender Lehrgang der Physik und Chemie vorgeschrieben, und infolgedessen zwei frühere Stunden Naturbeschreibung in OIII der Physik zugeteilt. Der Lehrplan des Realgymnasiums blieb völlig unverändert, an den Oberrealschulen haben je eine Stunde Naturgeschichte und Physik der UII dem propädeutischen Unterricht in Chemie weichen müssen. Bei der allgemeinen Einführung des vorbereitenden Lehrgangs in Physik und Chemie auf der ebengenannten Klassenstufe war der Gedanke mafsgebend, „denjenigen Schülern, welche nach Abschlufs der UII die Schule verlassen, ein möglichst abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren auf diesem Gebiete mit in das Leben zu geben". Auch die von der Unterrichtsbehörde neuaufgestellten Lehrziele und die ihnen beigefügten, gewisse methodische Grundrichtungen andeutenden Bemerkungen enthalten sich jeder tiefereinschneidenden Reform und suchen das, was bisher nur an einzelnen Lehranstalten als erspriefslich für den Erfolg des naturwissenschaftlichen Unterrichts sich herausgestellt hat, auf die übrigen zu übertragen. Beispielsweise wird in den Lehraufgaben für Naturkunde als Ausgangspunkt die Betrachtung einzelner Objekte — der vorhandenen Tierexemplare oder der Abbildungen in Zoologie, vorgelegter, frischer Pflanzen in der Botanik — verlangt; das hier und da vielleicht noch übliche Verfahren, den Unterricht mit einer Übersicht des Systems

oder der gesamten Morphologie (richtiger Terminologie) zu beginnen, wird damit zurückgewiesen; die systematischen und morphologischen Unterscheidungen sind vielmehr an der Hand des speziellen Demonstrationsmaterials im Laufe des stufenweise sich aufbauenden Lehrganges derart zu gewinnen, dafs eine systematische Übersicht des natürlichen Systems nach dem gymnasialen Lehrplan erst in UIII gegeben werden soll. Mehr als in früheren Normativbestimmungen wird auch die Wichtigkeit einfacher Zeichenaufgaben für das Gewinnen festhaftender Vorstellungsbilder hervorgehoben. Von weiteren Einzelbestimmungen ist zu erwähnen, dafs die elementaren Grundlehren der Anthropologie und der Gesundheitslehre sowohl an Gymnasien (in OIII) als an Realanstalten (in UII) jetzt eine allgemein geforderte Lehraufgabe bilden, dafs ferner das Wichtigste von der Anatomie und Physiologie der Pflanzen an den Gymnasien schon in UIII, an den anderen Schulen gleicher Kursusdauer erst in UII gegeben werden soll, und dafs die Kenntnis der häufigsten Kulturgewächse, sowie die geographische Verbreitung der Pflanzen und Tiere (in UIII an Gymnasien, in OIII an Realgymnasien) mehr als bisher zu betonen ist. In den methodischen Bemerkungen wird die auf naturbeschreibendem Gebiete besonders schwierige Frage nach dem Prinzip der Stoffauswahl durch die Worte entschieden: „Auf Vollständigkeit ist kein besonderes Gewicht zu legen; der Stoff ist hauptsächlich der einheimischen Tier- und Pflanzenwelt zu entnehmen, wie sie die Umgebung und Sammlung der Schule bietet; doch dürfen charakteristische Formen anderer Erdteile nicht unbeachtet bleiben“.

Der Unterricht in den experimentellen Naturwissenschaften erfährt nach den neuen Plänen durchweg eine Gliederung in einen unteren, vorbereitenden und einen oberen, mehr ausbauenden Lehrgang. Der physikalische Unterkursus teilt sich an Gymnasien in zwei Abschnitte, von denen der erste die Mechanik und das Wichtigste aus der Wärmelehre, der zweite die einfacheren Lehren aus dem Gebiete des Magnetismus, der Elektrizität und der Optik, sowie der Chemie umfafst. Ähnliches gilt für die Oberrealschulen, die wie die Gymnasien mit der Physik schon in OIII beginnen, während am Realgymnasium die Physik erst in UII einsetzt. Dem propädeutischen Unterricht in Chemie werden sowohl an Gymnasien als an Realanstalten die ersten Elemente der Mineralogie und Krystallographie angeschlossen; auch sollen dieselben in UII der Gymnasien im physikalischen Unterricht betrieben werden, während an den Oberrealschulen Physik und Chemie von Anfang an getrennt auftreten. Der Oberkursus in Physik beginnt in OII der Gymnasien und Realanstalten mit der Wärmelehre, der Elektrizität und dem Magnetismus, schliefst in UI die Mechanik und Akustik an und endet in OI mit Optik; in der Chemie fallen die Allgemeinbegriffe und die Metalloide nach OII; die Lehraufgabe der UI bilden die Metalle, die der OI einzelne wichtige Kapitel der organischen Chemie. Den praktischen Laboratoriumsübungen wird ein nicht zu unterschätzender, erzieh-

her Wert beigelegt. Als Schwerpunkt des physikalischen und chemischen terrichts sind die Versuche zu betrachten, die überall in den Vorderınd zu stellen sind; besonders in der Chemie ist darauf Bedacht zu ımen, dafs „die Schüler nicht etwa durch gleichmäfsige Behandlung ər Elemente und ihrer Verbindungen mit Lehrstoff überladen und zu ərwiegend gedächtnismäfsiger Aneignung genötigt werden".

Aus den Vorschriften zur Neuordnung der Reifeprüfung ist hervorıeben, dafs an den Gymnasien die Naturwissenschaften überhaupt nicht genstände der Prüfung sind; an den Realanstalten wird als schriftliche beit entweder die Lösung einer physikalischen oder einer chemischen ıfgabe verlangt und bei der mündlichen Prüfung dann das im Schriftben ausfallende Fach herangezogen. Bei der Abschlufsprüfung in UII rd nur in Physik geprüft.

Neue Lehrplanregelungen haben auch in Württemberg und Bayern ıttgefunden; an den Gymnasien und Lyceen des erstgenannten Landes rd jetzt der bisher nur in den untersten Klassen (I und II) erteilte ıterricht in der Naturbeschreibung bis zur vierten Klasse fortgeführt; ː experimentellen Naturwissenschaften treten in den Klassen VII—IX .t je 2 Stunden auf; die Lehraufgabe der obersten Stufe (X) endlich det die Kenntnis wichtiger Mineralien und Krystallformen, sowie der ·undlehren der Geognosie. An den Lateinschulen Württembergs wird r naturbeschreibende Unterricht für die drei jüngsten Jahresabteilungen ıgerichtet. An den humanistischen Gymnasien Bayerns soll fortan naturındlicher Unterricht in den fünf untersten Klassen erteilt werden, wobei ıt einer Einleitung in die Pflanzenkunde, mit der Lehre von der Gestalt ıd den Teilen der Pflanze, sowie mit dem System von Linné zu beınnen ist. Die Tierkunde gelangt erst auf der folgenden Stufe (2. Klasse) r Aufnahme; der Gesamtkursus schliefst (im Winterhalbjahr) mit der ineralienkunde, sowie einer Repetition der Tier- und Pflanzenkunde im ımmerhalbjahr. An den Realgymnasien knüpft der Unterricht an den ːr drei untersten Klassen des humanistischen Gymnasiums an und fafst ːnselben in geeigneter Weise zusammen, indem in der 4. Klasse die ɔtanik, in der 5. die Zoologie zu systematischem Abschlufs gebracht und ıch das Wichtigste über den Bau des menschlichen Körpers nebst der esundheitslehre mitgeteilt wird. Unterricht in Chemie und der mit ihr ı verbindenden Mineralogie tritt nur in den beiden obersten Klassen ·. und 9. Klasse) der Realgymnasien auf. Der physikalische Unterricht nfafst 3 Stufen (7.—9. Klasse), beginnt mit der Mechanik und Akustik, fst dann die Wärmelehre sowie die Hauptsätze über Elektrizität und ːagnetismus folgen und schliefst mit Optik nebst deren praktischen Anendungen. Ein gewisser Zusammenhang der neuen Lehrplangestaltung in reufsen und in Süddeutschland darf nach obigen Angaben wohl angeɔmmen werden, doch ist das dem Referenten über die Lehrpläne und ehraufgaben Württembergs und Badens vorliegende Material zu geringıgig, um irgend welche nähere Vergleichung zwischen nord- und süd-

deutschen Lehreinrichtungen zu ermöglichen. Auch sind Lehrpläne und Lehraufgaben nur das äufsere Gewand des Unterrichtskörpers, dessen thatsächlicher Zustand aus dem Faltenwurf seiner äufseren Hülle nicht ohne weiteres erschlossen werden kann.

Von Verhandlungen über Gegenstände, die mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht in Zusammenhang stehen, kommen zunächst die der Naturforscher-Versammmlung zu Halle (21.—25. Sept.) in Betracht; speziellerem didaktischen Interesse war ein Vortrag von Dr. Smalian: „Zur Reform des biologischen Unterrichts" gewidmet, — ein Thema, das schon auf der vorjährigen Versammlung durch Dr. Fricke eingehend behandelt worden war. — Der Verein zur Förderug des Unterrichts in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, der am 5. u. 6. Oktober in Braunschweig unter Vorsitz von Dir. Krumme tagte, fafste mehrere Resolutionen, die dem preufsischen Unterrichtsministerium unterbreitet werden sollen; dieselben sprechen den Wunsch nach Einführung eines 2jährigen, propädeutischen Kursus in Physik und Chemie, sowie nach Fortführung des naturbeschreibenden Unterrichts bis zum Abschlufs der Schule aus, betonen ferner die Notwendigkeit fachmännischer Vorbildung aller naturwissenschaftlichen Lehrer und empfehlen die Berücksichtigung der Naturwissenschaften unter den Gegenständen der Abgangsprüfung. In einer Reihe von Vorträgen wurden Einzelfragen des chemischen, mineralogischen, zoologischen und botanischen Unterrichts — so z. B. die erste Einführung in geologische Lehren (Petzold), pflanzenphysiologische Versuche (Levin), naturwissenschaftliche Lehrmittel (Dir. Schwalbe), die Verwendbarkeit biologischer Gesichtspunkte im Unterricht (Fricke), der didaktische Wert des naturgeschichtlichen Unterrichts (Bail) u. a. — behandelt. Ref. bedauert lebhaft, den Verhandlungen nicht selbst beigewohnt zu haben, so dafs er sich auf diese dürftigen Angaben beschränken mufs.

Auf der 11. Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern wurde über Schulgärten verhandelt, die durch den Ministerial-Erlafs vom 29. November 1889 zur Anlegung empfohlen worden sind. Bis jetzt sind in genannter Provinz nur von einem Gymnasium städtischen Patronats, sowie von zwei königlichen Gymnasien, zu Köslin und Stettin, Pflanzengärten eingerichtet, da an der Mehrzahl der übrigen Anstalten das für den Unterricht notwendige Pflanzenmaterial ohne Schwierigkeit durch die Schüler in der Umgebung zu beschaffen war. Jedoch hielt die Versammlung die Anlage von Schulgärten auch unter letzteren Umständen wenigstens für wünschenswert; wo die Anlegung eines eigenen Gartens für die einzelne Schule nicht angängig erscheint, empfiehlt sich die Herstellung gemeinsamer, von mehreren Anstalten zu benutzender Gärten. Der Schulgarten des Kgl. Wilhelmsgymnasiums zu Stettin kultivierte im Sommer 1890 und 1891 über 200 verschiedene Pflanzenarten, darunter eine Reihe von Gartenblumen, Kulturpflanzen, einige Feldunkräuter, Giftgewächse und Ziersträucher; ausgeschlossen waren Wiesen- und Wasser-

pflanzen, für die kein geeigneter Standort zu beschaffen war. Die Anlage enthält 6 gröfsere Abteilungen mit je 4—5 Beeten und ist nicht mehr, wie anfänglich versucht wurde, nach natürlichen Familien, sondern wie in Posen nach den Bodenansprüchen der Pflanzen geordnet. — Die zumal in Grofsstädten immer dringlicher auftretende Schulgartenfrage kann am besten durch Überweisung geeigneter Terrains von seiten der Gemeinde oder auch durch Stiftungen wohlhabender Privatleute gelöst werden; in Amerika oder England würde das einmal erkannte Bedürfnis einer solchen Einrichtung in kürzester Zeit befriedigt sein; bei uns in Deutschland brauchen wir mehrere Jahrzehnte, um überhaupt zur Anerkennung des Bedürfnisses — geschweige zu seiner Befriedigung zu gelangen!

Wie in Jena seit 1889 sind im vergangenen Jahre auch in Berlin Ferienkurse (Ostern) mit ministerieller Unterstützung für naturwissenschaftliche Lehrer abgehalten worden, die rege Teilnahme fanden und vielseitige Anregung gewährten.

II. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

I. Didaktische Schriften und Aufsätze über einzelne Gebiete des naturbeschreibenden und chemischen Unterrichts.

Auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts hat die naturgeschichtliche Methodik seit einem Jahrzehnt vorzugsweise durch Junge neue Anregungen empfangen, dessen Schrift *Der Dorfteich* wegen ihrer Wirkung auf die pädagogische Litteratur auch in diesen Berichten mehrfach erwähnt worden ist. Wie der Berichterstatter schon früher ausführte, liegt der Schwerpunkt des genannten Buches und der in ihm entwickelten „neuen“ Methode darin, dafs Lehrer und Schüler auf die planmäfsige Beobachtung der Naturdinge und Naturvorgänge hingewiesen werden, und dafs durch Zusammenfügung der Einzelbeobachtungen zu gröfseren, auf dieselbe biologische Einheit (Lebensgemeinschaft) bezogenen Vorstellungsgruppen schliefslich ein deutliches Bild von dem ursächlichen Zusammenhange aller natürlichen Lebensgestaltung im Geiste des Lernenden erzeugt wird. Insofern Junge im Gegensatz zu Lüben die Kenntnis des Systems als etwas für den Volksschulunterricht Nebensächliches erkennt, bedeutet seine Methode einen Fortschritt, mag dieser auch vorher schon von anderer Seite, wie z. B. durch Rofsmäfsler, H. Wagner u. a. vorbereitet sein; die Notwendigkeit planmäfsigen Beobachtens betont er in Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Methodikern, zu denen u. a. Lüben selbst zu zählen ist, da derselbe z. B. die einzelnen Merkmale einer Pflanze von den Schülern an dieser auffinden und also beobachten läfst. Der Punkt, in welchem das Verfahren Junges vorzugsweise originell erscheint, nämlich

seine Auffassung der Lebensgemeinschaft, ist zugleich auch die am meisten dem Angriff ausgesetzte Stelle seiner Darlegungen. Hatte er früher im Dorfteich nur ein Einzelbeispiel seiner Methode entwickeln wollen, so greift er jetzt in einem neuen Buche: *Die Kulturwesen der deutschen Heimat. I. Die Pflanzenwelt* die Sache vom systematischen Standpunkt an und giebt eine nach Pflanzenfamilien geordnete, für die Hand des Lehrers bestimmte Anleitung für den vom Lebensgemeinschaftsprinzip durchgeistigten, botanischen Unterricht. Dem einzelnen Lehrer bleibt es dabei überlassen, aus dem reichlich gegebenen Stoff die für die speziellen Verhältnisse seines Wohnorts passende Auswahl zu treffen und sich „seine eigene Methode zu erarbeiten“. Im Vorwort weist der Autor alle „von fremder Seite formgerecht fertig gestellten Präparationen, die nur einen schattenhaften Unterricht ohne Saft und Kraft, ohne Geist und Leben hervorrufen“, auf das nachdrücklichste von sich ab und verurteilt damit zahlreiche, in der Litteratur aufgetauchte, als Fortsetzungen des Jungesch en „Reformwerkes“ sich ankündigende Schriften. Das Vorwort enthält au ch zahlreiche, nicht blofs für Volksschullehrer zu beherzigende Ausspr he. Zunächst erfreut uns die Mahnung, dafs „schönklingende Phrasen ei e Naturforschers (eigentlich Naturphilosophen) uns nicht verleiten dür el die uns gesteckte Grenze der Erkenntnis zu überschreiten.“ Hierbei i noch eine spätere Stelle des Buches heranzuziehen, in welcher die Gre i linie zwischen naturgeschichtlichem Schulunterricht und spekulativer Nat forschung noch schärfer bezeichnet wird; dieselbe (S. 323) lautet: „A diese Einrichtungen und Vorgänge (nämlich die Schutzeinrichtungen Pflanze, z. B. gegen Winterkälte und Ähnliches) sind durchaus erhaltun mäfsig und insofern für uns begreiflich. Aber auf welche physikalisc und chemischen Ursachen wir sie zurückzuführen haben, — das ist heute noch nicht ergründet.“ In einer Anmerkung wird dann hinzugefü dafs bei richtiger Erkenntnis dieser Wahrheit die Lehrer „Naturgeschich unterricht erteilen können, der einerseits den religiösen Überzeugun nicht entgegentritt, sondern sie vielmehr zu stützen geeignet ist, währe er andererseits den Schülern einen Blick auf die Höhengrenze der heutig Weltanschauung ermöglicht; der demnach imstande ist, mit anderweitig Unterricht einen auf idealistisch-realistischer Grundlage gebildeten Charak zu entwickeln, welcher Einzelfälle einer sich selbstentsprechenden Prüfu unterziehen kann. Nur müssen die Lehrer des Volkes streben, sich selbst klar zu werden über die Grenzen der menschlichen Erkenntnis überhaupt“. Junge will in diesen Sätzen wohl die Theorieen Darwins vom Schulunterricht ausschliefsen und denselben auf das Erfahrungsmäfsige und als erhaltungsmäfsig Begreifliche beschränken, — ein Bestreben, dem wir durchaus zustimmen; er übersieht aber, dafs auch in den Begriffen des „Erhaltungsmäfsigen“ und der „Lebensgemeinschaft“ ein spekulativer, über die Erfahrung hinausgreifender Kern steckt, der die Auffassung dieser „auf die Höhengrenze der heutigen Weltanschauung“ hinführenden Idealkonceptionen im thatsächlichen, mit Kindern betriebenen Unterricht

nmöglich macht. Mehr als höchstens eine Ahnung von Naturgesetzen ird man dem kindlichen Geiste doch kaum zumuten dürfen! Für die 'olksschullehrer selbst behalten die oben citierten Worte Junges auch ach unserer Ansicht ihren vollen Wert, denn sie müssen sich des Sinnes nd auch der erkenntnistheoretischen Tragweite der naturwissenschaftchen Weltanschauung bewufst sein, wenn sie ein selbständiges und sachemäfses Urteil über natürliche Vorgänge abgeben wollen.

Wir folgen jetzt dem Gange des Jungeschen Buches weiter. In dem rsten Abschnitt über Erbsenblüten wird zunächst als Vorbereitung eine röfsere Reihe (21) von Versuchen beschrieben, die wichtige Lebensvoränge der Pflanze, hier speziell die Keimung und Ernährung, sowie den :influfs äufserer Kräfte wie Schwerkraft, Licht u. a. erläutern sollen; ie Versuche beziehen sich auf die Quellung von Pflanzensamen (Bohnen, :rbsen) in Wasser (Wägung der aufgenommenen Wassermenge), auf die :ntwickelung der Keimpflanze, die Einwirkung der Schwerkraft auf die Vurzeln (Umkehrung der Keimpflanzen bei Lichtabschlufs), die Ernähung der Keimpflanzen durch die Keimblätter (Abschneiden der letzteren), ie auflösende Thätigkeit der Wurzeln (Korrosion eines auf Glasplatten ebildeten Kalkniederschlags durch darüber fortwachsende Wurzeln), die :reuzung verschiedener Erbsen- und Bohnensorten (bei Kultur von 'flanzen, die dem Insektenbesuch zugänglich sind), Ernährung von Pflanzen ı künstlich hergestellten Nährlösungen, Aufsteigen des Wassers innerhalb es Holzkörpers von knospentragenden Zweigen (Entfernung der Rinde urch einen Ringelschnitt, Überziehen der Wundstelle mit Firnis und Einetzen der Zweigbasis in Wasser), die Ursache des Hartbleibens gekochter :rbsen in Kalkwasser (Fällung des Kaseïns u. a.), das schnellere Wachsum der Pflanzen im Dunkeln (Messung der Stengelhöhe gleichaltriger, im)unkeln und im Licht gezogener Erbsenpflanzen) u. a. m. Auf die Bechreibung dieser Versuche folgen Bemerkungen über die Notwendigkeit ler Wärme- und Wasserzufuhr für die Keimung, über die Verwandlung ron Stärke in Zucker, sowie umgekehrt, über den Geotropismus der Wurzeln und Stengel u. a. — Erörterungen, die durch das Vorangehende rorbereitet sind. Hieran schliefsen sich morphologische Beschreibungen rom Aufbau der Erbsenpflanze, der Ranken- und Nebenblattbildung, sowie der Blüte, deren Zergliederung nach praktischen Rücksichten der Demonstration vorgenommen wird. Den Schlufs des Abschnitts bilden Notizen über das Vaterland der Erbsenpflanze, den Nährgehalt und die Verdaulichkeit ihrer Samen, sowie ihre tierischen Feinde. Kürzer werden dann weifse Bohne, Saubohne, Futterwicke, Linse, Lupine, Süfsholzstaude, Klee und Luzerne nebst einigen Ziergewächsen aus der Familie der Papilionaceen abgehandelt. In ähnlicher Weise wird auch bei den übrigen Pflanzengruppen verfahren; bei den Obstbäumen bilden u. a. die Methoden ihrer Veredlung und die Obstbaumfeinde, bei den Gespinstpflanzen die Bastfasern und deren Verarbeitung, bei der Runkelrübe der Zucker und seine Gewinnung, beim Mohn das Opium u. s. f. den Schwerpunkt der

Darstellung. Die Betrachtung der Kartoffelpflanze giebt wiederum zu mancherlei Kulturversuchen (mit Knollenteilen, Aufziehen in Nährlösung), zu Beobachtungen über Stärkegehalt, Kartoffelkrankheit, Zellenaufbau der Pflanze u. a. Gelegenheit; auch werden Fragen über die Bedeutung der Knollen für das Leben der Kartoffelpflanze beantwortet. Andere Familienverwandte derselben (schwarzer Nachtschatten, Tollkirsche, Tabak, Stechapfel, Bilsenkraut) treten hinzu, so dafs in einem Rückblick auch die wichtigsten systematischen Merkmale der Nachtschattengewächse zusammengefafst werden können; Gleiches geschieht auch bei anderen Systemgruppen wie den Papilionaceen, Umbelliferen, Labiaten, Kompositen, Liliaceen, Gramineen u. a. hinunter bis zu den Farnen, Moosen, Flechten und Pilzen. Vom Lehrer verlangt somit Junge eine vollständige Kenntnis der botanischen Systematik. Nebenher teilt er eine Unsumme mehr oder weniger wichtiger Bemerkungen ökonomischen, pharmakologischen, arzneiwissenschaftlichen, gärtnerischen, landwirtschaftlichen, historischen, auch selbst sozialpolitischen (so bei der Runkelrübe auf S. 86 einen Passus über Arbeiter und Herren) Inhalts mit, so dafs der Lehrer hier bei der Auswahl für den Unterricht eine starke Beschränkung des Stoffs eintreten lassen mufs. Gröfseren didaktischen Wert als diese Notizen haben die Abschnitte über niedere Pflanzen, zumal über Pilze, da hier wieder lehrreiche Versuche, z. B. die Kultur von Schimmelpilzen auf Kartoffelscheiben, Gärung von Mehlteig durch Hefe u. a. beschrieben werden. Ein allgemeiner Rückblick behandelt Aufenthalt, Ernährung und Entwickelung der Gewächse, sowie die Pflanze als Glied des Naturganzen; eine knappgehaltene Übersicht der Systemgruppen und eine nach Monaten geordnete Zeittafel zum Eintragen von Beobachtungen bilden den Schlufs des ziemlich umfangreichen (371 Seiten) Werkes.

Aus dieser Inhaltsangabe erhellt, dafs die charakteristischen Züge des vorliegenden Buches weniger in dem Beschreibungs- und Notizenmaterial, das ja auch in anderen, für den Volksschullehrer bestimmten Schriften in ähnlicher Weise verarbeitet wird, als in der Anleitung zu pflanzenphysiologischen Versuchen und zu biologischen Beobachtungen liegen, die der fortbildungsbeflissene Lehrer selbständig und mit jahrelang fortgesetztem Bemühen anzustellen haben wird. Sofern er dies mit Lust und Liebe zur Sache betreibt, wird man von solchen Studien nur den günstigsten Einflufs auf seine naturwissenschaftliche Durchbildung und auch auf seine didaktische Tüchtigkeit erwarten dürfen. Wie steht es aber mit den doch gewifs auch vorhandenen jungen Lehrern, die keinerlei Neigung und Geschick zum Beobachten und Experimentieren haben? Es ist zu bedenken, dafs zum Verständnis der oben angeführten Versuche zahlreiche Vorkenntnisse aus grofsen Gebieten der Naturwissenschaft, vor allem aus Physik, Chemie, Pflanzenanatomie u. a. notwendig sind; man unterschätze auch den Aufwand von Zeit nicht, den oft die Anstellung eines ganz einfach erscheinenden pflanzenphysiologischen Experiments, sowie die Beschaffung der nötigen Gerätschaften, Chemikalien, des Pflanzen-

materials u. dgl. verursacht. Endlich ist zu berücksichtigen, dafs eine solche beobachtende und die Forscherarbeit im kleinen nachahmende Thätigkeit sich nicht gut mit anderen Beschäftigungen verträgt, weil sie nicht beliebig unterbrochen und dann etwa nach Stunden von neuem wieder aufgenommen werden kann. Werden alle drei Hindernisse von den anleitungsbedürftigen Lehrern überwunden werden? Oder soll etwa der Seminarunterricht hier helfend eingreifen und das, was erst im Laufe jahrelang geübter Thätigkeit zu einem erspriefslichen Ergebnis führen kann, im Fluge zu erhaschen suchen? Dadurch würde wieder einmal mehr dem Wortwissen als der selbstthätigen Durchdringung eines Wissensgebiets vorgearbeitet werden. Nach der Haltung des Jungeschen Buches beabsichtigt es wohl auch nicht dem Seminarunterricht in die Hände zu arbeiten, sondern will eine Anleitung für solche Lehrer bieten, die schon im Amte sind und nur in ihren Mufsestunden sich in den Naturwissenschaften weiter bilden wollen. Aus den oben angeführten Gründen dürfte die Zahl derselben keine grofse sein, und es kann die Schrift Junges — abgesehen von ihrer Wirkung auf die pädagogische Litteratur — kaum denjenigen praktischen Erfolg haben, den man ihr im Interesse einer gründlicheren, naturwissenschaftlichen Ausbildung der Volksschullehrer wünschen möchte. Der Wert des Buches wird dadurch nicht geschmälert, dafs es zunächst nur einen kleineren Kreis beeinflufst. Käme es auf den äufseren, litterarischen Erfolg allein an, so würde auch der Autor des Dorfteichs sich nicht darüber beklagen, dafs er nur von wenigen wirklich verstanden sei.

Die methodischen Anschauungen Junges werden auch in einem Buche von Reinecke: *Plan und Stoff für den 4stufigen Naturgeschichtsunterricht* aufgenommen, das speziell für die Verhältnisse von Erfurt bestimmt ist. Es will „nur die zu den einzelnen Exkursionen und Beobachtungen nötigen Angaben liefern, durch zahlreiche Aufgaben zur Selbstthätigkeit anregen und endlich in aphoristischer Form, hoffentlich mit genügender Deutlichkeit, diejenigen Gedanken bezeichnen, auf welche in der Besprechung Rücksicht zu nehmen ist, vorausgesetzt, dafs die dazu nötigen Anschauungen vorhanden sind". Auf der ersten Stufe führen 7 Gänge in Garten und Feld (April, Ende Juli und September), ans Wasser (Mai und Mitte August) und in den Wald (Mai oder Anfang Juni, sowie Anfang September); teils werden dabei einzelne Pflanzen (wie Gartentulpe, Weide, Kiefer, wilde Rose, Taubnessel u. a.) und Tiere (Weidenbohrer, Specht, Libelle, Eichhorn, Eule u. a.), teils auch Lebensvorgänge (Keimung, Knospenentfaltung u. a.) ins Auge gefafst; im Winter kommen Hof und Stall der Haustiere wegen an die Reihe, doch wird auch ein Gang ins Freie unternommen. Der Stoff ist in sehr zersplitternder Weise behandelt, wobei das Ungleichartigste durcheinander geworfen wird. Bei dem Gange an das Wasser (S. 5) kommen z. B. in Betracht: Wasserlinse, Wasserstern, Brunnenkresse, schmalblättrige Berle, Riedgras, Weiden mit Staub- und Fruchtblüten, Honigbienen, an den Blüten sammelnd; geköpfte Weiden,

hohle Weidenstämme mit Insektenlöchern (Baumerde); Aufsteigen des Saftes (Weidenpfeifen); Blattabdrücke auf dem Schlamme; Ratten am Wasser; Flufskrebs in Uferlöchern; Flohkrebse zwischen Wasserpflanzen (z. B. Brunnenkresse) in schnellfliefsenden Gewässern, Libellenlarven; Bohrkäfer an den Weiden; Gespinste des Hermelinspanners zwischen der Rinde; grünfüfsiges Rohrhuhn schwimmend und fliegend; Bachstelzen am Ufer; andere Tiere am und im Wasser. Auch werden folgende Aufgaben gestellt: „Beobachtet die Färbung des Hochwassers, das Abschwemmen am Ufer, das Ablagern von Lehm und Steinen! Stellt einen Weidenzweig in ein Glas Wasser oder in nafsgehaltene Erde und beobachtet, wie sich Wurzeln bilden! Beobachtet, wie die Hühner Kalk von der Wand picken und fressen! Zählt, wie oft die jungen Stare während einer Stunde gefüttert werden! Legt einige Samen von Stangenbohnen und einige von Buschbohnen nebeneinander ins freie Land, zieht von beiden Samen und bewahrt dieselben (genau bezeichnet) auf, um sie im nächsten Jahre wieder auszusäen! Sät unreife Samenkörner aus und beobachtet, ob sie aufgehen!" — Den Exkursionen hat sich nach dem Plane des Verf. in der nächstfolgenden Schulstunde ein Rückblick auf die wahrgenommenen Einzeldinge anzuschliefsen, wobei die Beziehungen derselben zu einander hervorzuheben und zu einem „Gesamtbilde" zu verknüpfen sind. Hierauf folgen eingehendere Betrachtungen, Beobachtungsaufgaben, Fragen u. a. Umfassendere, den Naturhaushalt betrachtende Rückblicke treten nach gröfseren Zeitabschnitten auf; auch die Einordnung der beschriebenen Naturkörper in das System wird nicht unterlassen. Auf der zweiten Stufe unternimmt die Klasse im Sommer ähnliche Ausflüge wie im vorhergehenden Jahre; im Winter wird dagegen die menschliche Wohnung sowohl nach ihrer gesundheitlichen Bedeutung (Feuchtigkeit, Licht, Wärme, Luft, Speisen und Getränke, Abfälle) als nach der in ihr sefshaften Tierwelt (Stubenfliege, Maus, Katze, Kreuzspinne, Kröte im Keller, Schaben, Heimchen in der Küche u. a.) näher besprochen; naturgemäfs sind dabei auch physikalische, mineralogische und chemische Andeutungen notwendig, die aber derartig mit allerhand Notizen über Bauwesen, Technologie, Haushaltung u. dgl. durchmischt sind, dafs ein weniger erfahrener Lehrer mit einem solchen Gemenge wenig anfangen kann. Auch fehlen bisweilen gerade bei den wichtigsten Punkten die notwendigen methodischen Hilfen; wenn z. B. (S. 97) das Wasser als Verbindung von Wasserstoff und Sauerstoff besprochen wird, so war doch auch anzudeuten, wie der Unterricht diese Elemente den Schülern anschaulich zu machen hat; desgleichen werden beim Kochsalz dessen chemische Bestandteile (S. 99) zwar genannt, aber nicht in Versuchen vorgeführt. Eine in die chemischen und physikalischen Grundbegriffe einführende Stufenfolge fehlt überhaupt. Freilich werden alle möglichen Beobachtungen und Versuche — beispielsweise in dem die Feuchtigkeit der Wohnung behandelnden Abschnitte über Anlaufen von kalten Glasgefäfsen, die Verdunstungskälte u. a., bei Besprechung des Lichts über Schatten, Helligkeit u. a., über Verbrauch von Schwefelhölzern,

Entfärbung einer Blume durch schweflige Säure, Wärmeentwickelung beim Vermischen von Schwefelsäure und Wasser, Krystallisierung von Schwefel u. a. — angeführt, aber das sind doch alles nur Materialien ohne Wert, wenn dem unerfahrenen Lehrer nicht ein Fingerzeig darüber gegeben wird, wie er die zu den oben aufgezählten Vorgängen gehörigen Erklärungen in einer dem Schüler begreifbaren Weise aus dem Wahrgenommenen entwickeln soll. Für erfahrene Lehrer ist das Buch doch nicht geschrieben! Wer es versteht, aus den Vorgängen des täglichen Lebens bestimmte, einfache chemische und physikalische Grundlehren abzuleiten, kann Materialien, wie sie der Verf. giebt, sicher entbehren! Die wichtige Frage, wie sich der Volksschullehrer für den naturgeschichtlichen Unterricht auszubilden habe, wird in einer Schrift von Groth beantwortet, die als vorzüglichstes Mittel dazu die Führung eines naturgeschichtlichen Tagebuchs empfiehlt und zugleich in ihrem Inhalt das Beispiel eines solchen darbietet. So gut oder schlecht auch der Einzelne die Aufgabe, in erster Linie aus dem steten Verkehr mit der Natur zu lernen, ausführen mag, wird er doch, wenn er nur redlich und unverdrossen beobachtet, mit der Zeit dabei das notwendige Rüstzeug gewinnen, um sowohl das notwendige Material für den Unterricht auswählen, als auch die richtigen Gesichtspunkte für die Verarbeitung desselben im Horizont des kindlichen Vorstellungskreises auffinden und beurteilen zu können. Der richtige Weg ist auch hier wie überall im Unterricht nicht das Abrichten, sondern die Erziehung zu unermüdlicher Selbstthätigkeit. Ein erstes auf die Spur Setzen wird vielen willkommen sein, und daher hat auch Verf. sein Tagebuch jüngeren Lehrern zur Nachahmung und Probe vorgelegt. Es enthält nicht eigentlich disponierten Lehrstoff, sondern zwanglose Betrachtungen, wie sie sich dem Verf. z. B. bei Beobachtung einzelner Baumarten von ihrer Knospenentfaltung bis zur Fruchtreife oder auf einem Spaziergange zu Ostern, Pfingsten, in den Ferien und im Herbst darboten. Hier ist überall ein die Einzelbeobachtungen verknüpfender, methodischer Gedanke angedeutet, ohne den die Anhäufung von Notizenmaterial wertlos sein würde; vielfach blicken die Anregungen Junges hindurch. Jedoch rühmt Verf. (S. 54) auch an Lüben, dafs er nicht nur, wie jetzt überall behauptet wird, die tote, trockene Form beschreibe, sondern auch zu biologischen Beobachtungen auffordere. Das zeugt von einer Unabhängigkeit des Urteils, die wir dem Verf. hoch anrechnen. Nichts wäre verkehrter, als die in gewissen Kreisen fast zur fixen Idee gewordene Meinung, dafs der ältere naturgeschichtliche Unterrichtsbetrieb ausschliefslich in dem Einlernenlassen öder Namen und Einteilungen bestanden habe. Sind doch schon zu Lübens Zeiten selbst, z. B. von Gabriel Stoffpläne entworfen und zur didaktischen Geltung gebracht worden, die ausschliefslich von physiologischen — d. h. nach der heutigen Auffassung von biologischen — Gesichtspunkten ausgingen! Hat doch Lüben selbst die Schlufsstufe seines Lehrgangs der Beschreibung von Lebens- und Baueinrichtungen der Organismen gewidmet! Wenn der tote Formalismus im naturgeschichtlichen

Unterricht eingerissen ist, so darf die Methode Lübens dafür nicht zum Sündenbock gemacht werden. Statt letztere individuell weiter fort- und umzubilden, haben seine Nachfolger aus ihr eine Art von starrem Dogma oder unabänderlichem Lehrprinzip gemacht, auf welches der Einzelne ohne Rücksicht auf seine eigene Ansicht schwören mufste. Und nun, da durch Junge einmal der alte Methodengötze einen Stofs bekommen hat, wird sofort ein neues, als „Lebensgemeinschaftsprinzip“ verkündetes Ideal auf den Thron gesetzt, vor welchem der Urheber jenes „Prinzips“ selbst ein Grauen empfindet! Das kann in der That erst anders werden, wenn der einzelne Lehrer nach dem Vorgange von Groth durch fortgesetzte Übung im Beobachten natürlicher Erscheinungen eine individuelle, seinem Wissen und Können entsprechende Lehrweise und ein selbständiges Urteil in naturgeschichtlichen Fragen sich zu eigen macht.

Auf dem Gebiete des Mittelschulwesens herrschen allerdings keine methodischen Dogmen bezüglich des naturwissenschaftlichen Unterrichts; eher könnte man hier von einer zu starken Vielgestaltigkeit der Methoden und von einem Atomismus reden, bei dem die Übereinstimmung der Grundsätze und der didaktischen Strebungen eine Seltenheit ist. Jedoch glaubt der Berichterstatter, der bereits geraume Zeit die methodische Entwicklung auf genanntem Gebiete zu verfolgen bestrebt ist, behaupten zu dürfen, dafs neuerdings ein engeres Zusammenschliefsen ähnlicher Richtungen und ein bereitwilligeres gegenseitiges Anerkennen stattfindet, als früher; gewisse als vernünftig und nutzbringend erkannte Lehrweisen gelangen mehr und mehr zu praktischer Ausübung. Nur geht die Sache nicht so schnell, dafs von heute auf morgen ein Umschwung zu erwarten ist!

Eine Programmabhandlung von Lubarsch *über Methode und Umfang des chemisch-mineralogischen Unterrichts* skizziert zunächst die Reformvorschläge Wilbrands und Arendts und wirft dabei auch einige nicht gerade pietätvolle Seitenblicke auf die systematischen Lehrbücher, insbesondere das des verdienstvollen Rüdorff; der Verf. will im Unterricht die fruchtbringenden Prinzipien der induktiven Methode beibehalten und den Lehrgang von Anfang an fest an das System der Elemente anschliefsen, um „einen einheitlichen Anhalt, einen Mittelpunkt für das Ansammeln von Kenntnissen, welcher dem rein methodisch unterrichteten Schüler fehlt“, zu gewinnen. Speziell bei der im systematischen Lehrgange besonders schwierigen Einleitung hält Lubarsch an seinem früher (s. Jb. III B 355) erwähnten Verfahren fest, sofort von der Atom- und Molekularhypothese auszugehen und dieselbe nur an wenige Versuche (Erhitzen eines Gemenges von Schwefel und Eisen, Zersetzung des Wassers durch Na, Verbindung von Sb mit Cl, Fällung durch Wechselzersetzung von Salzen, Explosion eines Gemenges von Schwefel und chlorsaurem Kali durch Schlag, Zersetzung von HgO durch Erhitzen, Schwärzung von Chlorsilber durch Belichtung, Elektrolyse des Wassers) anzulehnen. Wägungsversuche hält er für unnötig und zeitraubend und begnügt sich mit einer begrifflichen Auseinandersetzung über das Gesetz

der konstanten Verbindungsgewichte. Der logische Gedankenfortschritt von dem letzteren zu den Atom- und Molekülgewichten wird in folgender Weise vermittelt. „Wir haben zur Erklärung (der Verbindungsgewichte) nur zwei Annahmen: entweder die, dafs alle Atome gleiches Gewicht haben. Dann wären die Moleküle aller Verbindungen aus so viel Atomen zusammengesetzt, wie die Verbindungsgewichtszahlen angeben. Das ist aber im höchsten Grunde unwahrscheinlich, weil diese Zahlen höchst komplizierte sind, während wir bei volumetrischen Messungen (z. B. bei der Elektrolyse des Wassers) immer sehr einfache Zahlenverhältnisse erhalten. Die zweite Annahme ist daher die bei weitem wahrscheinlichere; es ist die, dafs die Atome verschiedenes, ihnen eigentümliches Gewicht haben, welches durch die Verbindungsgewichtszahlen ausgedrückt wird. Daraus ergeben sich dann sehr einfache Zusammensetzungen der Moleküle der Substanzen.“ Hierauf folgt die Erklärung der chemischen Symbole und die Ableitung der Formel für Wasser aus dem volumetrischen Resultat der Elektrolyse. Den Ausgangspunkt des speziellen Lehrgangs bildet der Wasserstoff, der zunächst aus Wasser durch Na entwickelt wird; das methodische Verfahren zur Erklärung des dabei stattfindenden Vorgangs fufst, nachdem die alkalische Reaktion der nach Einwirkung des Na vorhandenen Flüssigkeit aufgewiesen ist, auf der Untersuchung des Eindampfungrückstandes, in welchem der Schüler Natrium und Sauerstoff annehmen mufs; die Frage, ob der Rückstand auch Wasserstoff enthalte, wird durch die Mitteilung des Lehrers erledigt, dafs in der That aus ihm beim Erhitzen mit Aluminium Wasserstoff entwickelt werde — ein Versuch, der aber im Unterricht nicht durchgeführt werden soll. Aus der ganzen Schlufskette wird schliefslich gefolgert, dafs bei Einwirkung von Na auf Wasser „der freigewordene Wasserstoff aus seiner Verbindung mit O nur zur Hälfte verdrängt sei und die andere Hälfte in dem weifsen Rückstande, dem Natriumhydroxyd, sich wieder vorfinde“. Bezüglich der genaueren Begründung der Zersetzungsgleichung wird auf die spätere Gewichtsanalyse verwiesen. Ein zweites Beispiel seines Unterrichtsverfahrens knüpft Verf. an die Darstellung von Wasserstoff aus verdünnter Schwefelsäure mit Zink. Da die Wassermenge bei dem Versuch sich nachweislich nicht ändert, so mufs der Schüler einsehen, dafs der Wasserstoff nur aus der Schwefelsäure stammen kann, die er folglich als wasserstoffhaltig anzunehmen hat. Der beim Eindampfen erhaltene weifse Rückstand mufs das Zink und den Rest der Schwefelsäure enthalten; da es auf keine Weise gelungen ist, aus dem Rückstande Wasserstoff zu entwickeln, so ist aller Wasserstoff der Schwefelsäure durch Zink substituiert. Man erhält auch den gleichen Körper, wenn man Zinkpulver mit Schwefelblumen erhitzt und das erhaltene Schwefelzink oxydiert. „Folglich kann das Zinksulfat nur aus Zink, Schwefel und Sauerstoff, also die Schwefelsäure nur aus Wasserstoff, Schwefel und Sauerstoff bestehen. Ihre quantitative Analyse hat die Formel H_2SO_4 ergeben. Also ergiebt sich die Zersetzungsgleichung: $H_2SO_4 + Zn = ZnSO_4 + 2H$.

wenn man die durch eine analytische Untersuchung gefundenen Gewichtsverhältnisse bei dem oben beschriebenen Versuche berücksichtigt.“ Die hier angeführten beiden Beispiele sind leider die einzigen, an welchen Verf. sein spezielles Lehrverfahren verdeutlicht; auch möchte Berichterstatter bezweifeln, ob sie gerade glücklich gewählt sind, da z. B. der Beweis dafür, dafs bei Einwirkung des Na auf Wasser nur die Hälfte des Wasserstoffs substituiert wird, nicht experimentell abgeleitet, sondern der Zersetzungsgleichung entnommen erscheint. Im übrigen stellt die Abhandlung die wichtigsten Punkte des Lehrganges nur aufzählend und andeutend zusammen; die Verteilung auf einzelne Klassenstufen erfolgt in der Weise, dafs im Sommerkursus der OII die Einleitung, sowie Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff und ihre Verbindungen, im Winter nach Wiederholung des Sommerpensums die Halogene und Schwefel nebst Verbindungen absolviert werden. In I folgen im ersten Halbjahr: Phosphor, Arsen, Antimon, Bor, Kohlenstoff und Silicium, im zweiten: Allgemeines über Metalle und analytische Reaktionen, sowie eine Übersicht der mineralisch vorkommenden Metallverbindungen, im 3. Semester: spezielle Chemie der Leichtmetalle, im 4. die Schwermetalle. Obgleich Verf. versichert, dafs diese Stoffanordnung auch dem ungünstigsten Falle einer nicht geteilten OII Rechnung trägt, vermag Ref. doch nicht einzusehen, wie die in OII im Winter neueintretenden Schüler nur durch die kursorische Wiederholung eines ihnen fremden Sommerpensums befähigt sein können, sofort in dem systematisch fortschreitenden Lehrgange sich zurecht zu finden; freilich bezeichnet auch Verf. den erwähnten Mangel einer Cötenteilung der OII als einen „grofsen Übelstand“. Bezüglich der Mineralogie schliefst sich Verf. den Vorschlägen **Nordmanns** (s. Jb. I, 269) an und skizziert einen von wenigen ausgewählten Mineralien ausgehenden Unterrichtsgang, der ausschliefslich die krystallographische und physikalische Seite der Mineralogie unter Ausschlufs aller Voraussetzungen aus der Chemie in Betracht zieht. Die nähere Art der Behandlungsweise wird am Steinsalz erläutert, wobei von den drei gleichen Spaltungsrichtungen ausgegangen wird, und dann zunächst die drei rechtwinkligen und gleichen Achsen des krystallographischen Würfels zur Auffassung gelangen; für Oktaëder und Granatoëder werden einige selten vorkommende Kombinationsformen des Steinsalzes benutzt. — Zur Beurteilung des von **Lubarsch** in seiner Schrift dargelegten Unterrichtsganges mufs man die ungünstigen, äufseren Bedingungen sehr genau kennen, mit denen der chemische Unterricht nach dem Lehrplan von 1882 speziell an Realgymnasien zu kämpfen hat. Unter dem Druck dieser Schwierigkeiten hat ein methodisch aufbauender und langsam fortschreitender Lehrgang nur wenig Erfolg, da es bei dem Umfang der zu bewältigenden Lehraufgabe nur auf einen möglichst direkten und schnell zu positiven Kenntnissen führenden Weg ankommen kann. Vieles, was vom Standpunkt der Methodik an der obigen Abhandlung auffällt, findet in der Art des vorgeschriebenen Lehrziels seine ganz naturgemäfse Erklärung und

ntschuldigung; wird beispielsweise der Atombegriff und die Formelrache, wie es methodisch zu verlangen ist, erst nach Zurücklegung nes längeren, vorbereitenden Kursus in den Unterricht eingeführt, so hlt es an Zeit, den bis dahin zurückgelegten Lehrgang noch einmal, enn auch abgekürzt, unter Benutzung der neugewonnenen Vorstellungen ı wiederholen. Der Unterricht kann von UI ab überhaupt kaum noch ethodische Gesichtspunkte verfolgen, sondern mufs darauf ausgehen, die ichtigsten Kapitel der Metallchemie, der Technologie, der analytischen hemie, der Krystallographie, der speziellen Mineralogie und Petrographie, omöglich auch noch einiges aus der organischen Chemie und der eognosie in systematischer Form so zusammenzudrängen, dafs wenigstens ne Reihe von Fundamentalthatsachen aus jeder der genannten, weithichtigen Disciplinen erwähnt werden kann. Eine noch gröfsere chwierigkeit entsteht dadurch, dafs der Laboratoriumsunterricht nur ıkultativ ist und daher dem Klassenunterricht nicht parallel geht; so eten z. B. Schüler in jenen ein, welche die Metallchemie nach dem hrplanmäfsigen Unterricht noch gar nicht kennen gelernt haben und otzdem die zur Metallanalyse notwendigen Reaktionen vornehmen üssen, während andere, welche die theoretischen Vorkenntnisse haben, egen ihrer Vorbereitung für die Abgangsprüfung aus dem Laboratorium usscheiden und damit sich selbst um den Erfolg ihrer vorher gemachten nstrengungen bringen. Diesen Schwierigkeiten ist nur dadurch zu begegnen, dafs man, wie auch Lubarsch vorschlägt, die Reaktionen der letallsalze von der speziellen Betrachtung der einzelnen Metalle trennt nd dieselben in UI dem theoretischen Unterricht vorausgehen läfst. ber auch diese Trennung hat manches Bedenkliche; das Richtige wäre ach Ansicht des Berichterstatters vollkommener Parallelismus zwischen heoretischem und praktischem Unterricht, der sich aber eben bei fakultaiven Laboratoriumsübungen nicht durchführen läfst. Wie weit die hervorehobenen Schwierigkeiten durch den neuen Lehrplan, der ja auch in UII ieder chemischen Unterricht gestattet, sich heben werden, kann sich erst n der Zukunft zeigen. Vom historischen Standpunkt dürfte für den ehrplan von 1882 wohl als charakteristisch hervorzuheben sein, dafs er lem chemischen Unterricht des Realgymnasiums eine Lehraufgabe zuwies, lie notwendigerweise zu grofsen Übelständen führen mufste, ohne dafs uch bei angestrengter Thätigkeit der Schüler und Lehrer eine Überindung der Hindernisse möglich war. Nur unter diesem Gesichtspunkte äfst sich das auch bei Lubarsch hervortretende Festhalten vieler hemielehrer an dem systematischen Verfahren und ihre Abneigung gegen lles zeitraubende und das positive Wissen nicht fördernde Methodisieren les Lehrstoffs erklären!

Über den chemischen Unterricht an Bürgerschulen hat Büchel eine bhandlung verfafst, die vieles Historische enthält, und dann eine nähere ergleichung zwischen dem Lehrgange von Wilbrand und Arendt antellt. Bei aller Anerkennung des ersteren entscheidet sich schliefslich der

Autor für den synthetischen Weg des letztgenannten Methodikers, weil er leichter faſslich, übersichtlicher und weniger zeitraubend sei, auch mache er einen zusammenfassenden Wiederholungskursus entbehrlich und gestatte in der Reihenfolge: Metalle, Oxyde, Sulfide u. s. w. engeren Anschluſs des mineralogischen Unterrichts an den chemischen, als es der Lehrgang Wilbrands ermögliche. Zur Einführung in die Atomtheorie beim Gymnasialunterricht hat Schiff einen vorzugsweise das logische Moment der Herleitung betonenden Aufsatz geschrieben und darin auch eine bemerkenswerte Grenzunterscheidung zwischen den chemischen Lehrzielen an den verschiedenen Gattungen höherer Schulen vorgenommen, indem er dem Gymnasium vor allem die Einführung in die Theorie als Endzweck des Unterrichts, den Realanstalten aber überwiegend praktische Ziele zuweist.

Als geeignete Ausgangsversuche empfiehlt E. Schulze die Darstellungen von Metallsulfiden auf trockenem Wege, denen sich erst später Oxydationen von Metallen anzuschlieſsen hätten; der Vorschlag ist insofern nicht neu, als mehrere Lehrbücher, wie z. B. das von Rüdorff, Lubarsch u. a. als ersten chemischen Versuch das Erhitzen eines Gemenges von Eisen und Schwefel — also zwischen zwei festen und dem Schüler anschaulichen Stoffen — vornehmen lassen.

Die am meisten verbreiteten chemischen Lehrbücher von Rüdorff, Lorscheid und Schreiber wurden von Levin einer kritischen Musterung unterworfen; er gelangt dabei zur Abweisung der systematischen Stoffgliederung und zur Bevorzugung der methodischen Form; ein vom Verf. angekündigtes Lehrbuch hat Ref. noch nicht zu Gesicht bekommen.

Durchweg auf selbständiger Grundlage ruhend und daher gerade in methodischer Beziehung bedeutungsvoll erscheint die *Einführung in die Chemie* von F. C. G. Müller, die ein Bild vom Lehrgange einer Realschulobersekunda (vgl. auch Jb. IV. XI, 49) giebt. Den schon von Arendt gewählten Ausgangspunkt bildet die Oxydation unedler Metalle (auſser den gewöhnlich dabei in Betracht gezogenen auch von Quecksilber, das eine Woche hindurch durch eine kleine Flamme im Sieden erhalten werden muſs, ferner auch von Aluminium, Magnesium, Natrium und Kalium); die sich anschlieſsende Frage, ob der beim Verbrennen entstehende neue Körper schwerer ist als das verbrannte Metallquantum, führt auf die Zusammensetzung der Luft, die Verf. mittels eines von ihm neu konstruierten Apparates quantitativ bestimmt. Dann wird Sauerstoff dargestellt und die bekannten Versuche mit demselben vorgenommen; die Verbrennungsprodukte von Phosphor und Natrium führen auf die Unterscheidung von Säuren und Basen durch Lackmus; auch wird das durch Neutralisation von Phosphorsäure und Natronlauge entstehende Salz durch Eindampfen gewonnen. Die Eigenschaft des Phosphors, innerhalb einer abgeschlossenen Luftmenge den Sauerstoff derselben vollständig aufzunehmen, giebt weitere Gelegenheit, einen neuen Apparat (s. den speziellen Abschnitt über Chemie) zur Gasanalyse in den Unterricht einzuführen. Dann folgen Verbrennungsversuche mit Schwefel; auch wasserfreie

Schwefelsäure wird in bekannter Weise durch Überleiten von trockener schwefliger Säure und Sauerstoff über stark erhitzten platinierten Asbest dargestellt. Die Untersuchung wendet sich dann zu den Verbrennungsvorgängen der gewöhnlichen Feuerungs- und Beleuchtungsstoffe, wodurch Wasserstoff und Kohlenstoff in den Mittelpunkt der Betrachtung eintreten. Ein vom Verf. neu konstruierter Apparat führt die Bildung des Wassers in der Knallgasflamme sehr elegant vor; auch wird hier zum zweiten Male die Verdichtung von Gasen an der Oberfläche von erhitztem Platin in Betracht gezogen. Den ersten gewichtsanalytischen Versuch knüpft Verf. in Übereinstimmung mit anderen Methodikern an die Reduktion einer gewogenen Menge von Kupferoxyd durch Wasserstoff und die Wägung des gebildeten Wassers und bereitet dadurch auf das Gesetz der konstanten Gewichtsverhältnisse sowie den Begriff der chemischen Verwandtschaft vor. Anderweitige Beispiele für Reduktionen liefert die Zersetzung des Wassers durch Na, Mg u. a. Die Verbrennung von Kohle wird durch Überleiten von Sauerstoff über erhitzte Holzkohlen im Glasrohr vorgenommen und dann die quantitative Zusammensetzung der Kohlensäure ermittelt; mittels seines Gasanalysenapparates untersucht Verf. u. a. auch die Zusammensetzung der Gase eines Zimmerofens während des Unterrichts. Dann wird der Kreislauf des Kohlenstoffs erläutert und Reduktionen mit ihm vorgenommen, insbesondere die Darstellung von Kohlenoxyd durch Überleiten von Kohlensäure über glühende Kohlen. Hieraus ergeben sich in technologischer Hinsicht fruchtbare Schlufsfolgerungen, welche zum Verständnis der Feuerungsanlagen älterer und neuerer Art unentbehrlich erscheinen. Nach Absolvierung der Oxydationsvorgänge und nach Erwähnung des Siliciums als zweitwichtigen Bestandteils der Erdkruste wird das Chlor als dasjenige Element vorgeführt, dessen „Entfesselung erst dem Zeitalter des Dampfes und der Elektrizität vorbehalten gewesen ist“. Eine Schlufsbetrachtung fafst das Bisherige zusammen und beleuchtet das Wesen der chemischen Vorgänge, sowie die Atomtheorie. Wir geben hier lieber ein Excerpt, um dem Autor nichts unterzulegen, was seinen Ansichten zuwider sein könnte. „Weil sich die in Wechselwirkung tretenden kleinsten Teilchen der direkten Beobachtung entziehen, müssen wir zu einer Hypothese Zuflucht nehmen. Und da knüpfen wir an die bereits aus physikalischen Thatsachen, namentlich der Ausdehnbarkeit der Körper abgeleitete Molekularhypothese. Darnach mufs jeder Körper aus unmefsbar kleinen, durch leere Zwischenräume voneinander getrennten Molekeln bestehen, welche durch anziehende und abstofsende Kräfte in gegenseitigem Zusammenhange sind. Da nun die Chemie lehrt, dafs die Körperwelt aus ganz bestimmten Substanzen wie Sauerstoff, Quecksilber, Wasser besteht, die unabänderlich dieselben Eigenschaften haben, so müssen auch die Molekeln einer jeden solchen Substanz unter sich absolut gleich, aber von denen anderer Substanzen verschieden sein. Bei den chemisch zusammengesetzten Substanzen aber müssen die Molekeln noch Gruppen kleinerer Teilchen sein, welche den

in ihnen steckenden Elementen zugehören. Diese allerkleinsten Teilchen werden Atome genannt. Demnach giebt es so viel Atomarten als es chemische Grundstoffe giebt etc." (S. 16.) Im Anschlufs an diese erste Einführung der Atomtheorie wird schliefslich die chemische Formelsprache erläutert und eine kurze Übersicht der hauptsächlichsten Verbindungsklassen gegeben. — Ohne Zweifel enthält der hier nur in Kürze wiedergegebene, vorbereitende Lehrgang Müllers vieles, was in methodischer Hinsicht bemerkenswert ist. Nur möchte die Anwendung so komplizierter Mefsapparate, wie sie Verf. konstruiert, im chemischen Elementarunterricht nicht zu billigen sein, weil dieselben die Auffassung des Wesentlichen erschweren; auch dürfte nicht jeder Chemielehrer ein ebenso geschickter Experimentator sein, wie der Herr Verfasser, und deshalb Versuche vorziehen, bei denen es auf exaktes Arbeiten weniger ankommt. Hinsichtlich der experimentellen Ausstattung des Unterrichts kann die Schule keinesfalls mit der Universität oder Akademie konkurrieren wollen — schon deshalb nicht, weil sie gar nicht mit den notwendigen Geldmitteln dazu ausgestattet ist.

Für den mineralogischen Unterricht empfiehlt Schullerus, wie aus einem Referat in der Zeitschrift von Poske zu entnehmen ist, als geeignetsten Ausgangspunkt das Kochsalz, an dessen Betrachtung zahlreiche Grundbegriffe sowohl der Krystallographie als der propädeutischen Physik sich anknüpfen lassen; Verf. entwickelt diese Beziehungen speziell an der Lehraufgabe einer österreichischen Mittelschulklasse.

Die didaktische Bedeutung des Symmetriebegriffs für die Krystallbetrachtungen des mineralogischen Unterrichts — ein Moment, das auch der Berichterstatter (s. Jb. I, 284; IV, XI, 46) schon mehrfach hervorhob — wird in einer dankenswerten Abhandlung von Anders näher beleuchtet. Derselbe weist nach, dafs bei konsequenter Durchführung des Symmetriebegriffs Einsicht in den genetischen Zusammenhang der Krystallformen auch ohne Anwendung der aus der analytischen Geometrie entlehnten und dem Schüler daher schwerverständlichen Parameterverhältnisse in ganz elementarer Weise gewonnen werden kann. Allerdings mufs dann — und das ist vielleicht für manche ein Hinderungsgrund, sich auf die Sache einzulassen — mit dem einfachsten Symmetriefall, d. h. mit den monoklinen Formen begonnen werden, deren Auffassung nach der üblichen Betrachtungsweise Naumanns mit ihren Hemipyramiden, Pinakoiden, Klinodomen u. a. dem Anfänger beträchtliche Schwierigkeiten zu bereiten pflegt. Unter Zugrundelegung der Symmetrieverhältnisse sind in dem genannten System nur dreierlei Formen zu unterscheiden: Längsflächenpaare parallel zur Symmetrieebene, Querflächenpaare senkrecht zur Symmetrieebene und vierflächige Säulen schiefwinklig zur Symmetrieebene; das genügt vollständig, um z. B. die Formen des Feldspats oder Augits in einer dem Schüler verständlichen Weise zu erläutern. Das trikline System (ohne Symmetrieebene) macht dann als der Formenkomplex mit einfachem Flächenparallelismus ebenfalls keine Schwierigkeit. Am Topas werden

ferner die Symmetrieverhältnisse des rhombischen Systems (mit drei Symmetrieebenen), am Vesuvian die des quadratischen Systems (mit 5), am Beryll die des hexagonalen (mit 7) und am Granat die des regulären Systems (mit 9 Symmetrieebenen) entwickelt. Die Systeme bauen sich so naturgemäfs auseinander auf; alle Einzelformen ein- und desselben Systems lassen sich unter steter Beachtung des betreffenden Symmetriegesetzes durch variierende Lage einer Einzelfläche ableiten. Zur Veranschaulichung für die Art und Weise, wie aus der Einzelfläche ein Bild des Gesamtkörpers hervorgeht, benutzt Verf. Winkelspiegel, deren spiegelnde Seitenflächen den Symmetrieebenen eines bestimmten Krystallraums entsprechen; die in den spiegelnden Raum eingesetzte Krystallfläche ergänzt sich dann durch Spiegelung zu dem Bilde des vollständigen Körpers. Aufserdem sind zu bequemerer Auffassung der Symmetrieebenen Pappmodelle zu verwenden, die aus kreisförmig geschnittenem Kartonpapier gefertigt und mit verschiedenen Farben für Haupt- und Nebensymmetrieebenen versehen werden. So anschaulich der angedeutete Weg ist, erscheint es doch zweifelhaft, ob er schon in OIII durchgeführt werden kann; wir würden ihn lieber erst in OII oder UI mit einer Schülergeneration durchwandern, deren räumliche Anschauung durch Beschäftigung mit Stereometrie durchgebildeter ist als die von Obertertianern.

Zur Ausnutzung der krystallographischen Formen bei Übungsaufgaben der sphärischen Trigonometrie hat Dir. Krumme neues Material zusammengestellt. Oberl. Noellner gab in einer Programmabhandlung Anleitung zur Pflege des krystallographischen Zeichnens und erläuterte das von ihm angewendete Verfahren auch auf mehreren der genannten Schrift beigefügten Buntdrucktafeln.

Der botanische Unterricht an Realgymnasien hat bekanntlich in UII die Aufgabe, die wichtigsten Vorstellungen vom Bau und den Lebensvorgängen der Pflanze (Anatomie und Physiologie) zu vermitteln. Da jedoch auf dieser Lehrstufe eingehendere Kenntnisse aus der Physik und Chemie noch fehlen, so macht die gestellte Lehraufgabe ganz besondere Schwierigkeiten. Ein Programm von Oberl. Petzold, das Materialien zu genanntem Unterricht nebst leitenden Gesichtspunkten angiebt, ist deshalb dankbar aufzunehmen. Verf. giebt seine Mitteilungen in der Form, in welcher er sie auch in den Händen seiner Schüler wissen möchte. Zunächst werden an Fäden von Spirogyra die Teile der Pflanzenzelle aufgewiesen und der Einflufs des Lichts auf die Assimilation ihrer Chlorophyllbänder untersucht. Zur Demonstration der Ausscheidung von Sauerstoff aus bestrahlten grünen Pflanzenteilen dienen die bekannten Wasserpflanzen (Elodea u. a.). Ein Stengelquerschnitt von Convallaria lehrt dann die Grundformen der pflanzlichen Gewebe kennen, die zugleich ihrer Funktion nach erörtert werden; die neueren Anschauungen z. B. über die mechanische Bedeutung des Hartgewebes (Stereoms) kommen z. B. bei Betrachtung des Querschnitts von Grashalmen, des histologischen Aufbaues von Gefäfsbündeln u. a. zur Geltung, wobei sich Verf. vorwiegend an das Lehrbuch

von Potonié anschliefst. Das Dickenwachstum der Stengel wird an Querschnitten von Aristolochia Sipho erläutert, dann folgen kurze Andeutungen über die Bildung von Kork und Borke, die Zusammensetzung des Coniferenholzes und der Gefäfsbündel von Wurzeln, sowie über die Anatomie des Blattes (von Syringa). Die Untersuchung der Blattepidermis führt naturgemäfs auf die Durchlüftungseinrichtungen der Pflanze (Spaltöffnungen, Atemhöhlen, Intercellularräume), woran sich Fragen über Wasserströmung, Umwandlung, Speicherung und Aufnahme von Stoffen schliefsen, die teils durch Versuche, teils an der Hand bestimmter Beobachtungen beantwortet werden. Mit Rücksicht auf eine Anzahl von Schülern des Verfassers, die aus landwirtschaftlichen Kreisen stammen, geht er auch näher auf Fragen des Ackerbaues ein und erörtert speziell die Stickstoffaufnahme der Lupinen auf Grund der Frank-Hellriegelschen Versuche. Den Schlufs der Abhandlung bilden Andeutungen über die Atmung der Pflanzen sowie die Ernährung der Schmarotzerpflanzen und Fäulnisbewohner. Ohne Kenntnis über den Grad chemischen Verständnisses bei den Schülern des Verf. hat Berichterstatter natürlich kein Urteil darüber, ob sie z. B. den Erörterungen über die Verwandlung des Stärkemehls in Zucker, über Eiweifsstoffe, über die Stickstoffaufnahme der Leguminosen u. dgl. wirklich folgen können; er kann nur konstatieren, dafs seine Schüler in UII nicht so weit sind. Die pflanzenanatomischen Demonstrationen des Verf. sind gewifs zweckmäfsig, da sie sich offenbar auf ein bestimmtes und im Unterricht zu besichtigendes Präparatenmaterial beziehen. Jedoch möchte Berichterstatter, der den botanischen Unterricht in UII seit Jahren aus eigener Praxis kennt, auch hier gestehen, dafs er in demselben viel weniger Stoff zu bewältigen vermag, als das Programm von Petzold vornehmen läfst. Vielleicht liegt das daran, dafs er aufser dem Zell- und Gewebeaufbau der Pflanzen auch die Kryptogamen bei den mikroskopischen Demonstrationen mehr berücksichtigt und z. B. eine Reihe von Süfswasseralgen, Hefezellen, Bakterien, Schimmelformen, Brand- und Rostpilze, Moosblätter, Sporen und Sporangien der Farne u. a. im Mikroskop vorführt, um dem Schüler eine möglichst lebendige Anschauung von der wissenschaftlichen und praktischen Bedeutung dieses Instruments zu gewähren. Man wird auf diesem Gebiete, wie es auch das vorliegende Programm ausspricht, den eigenen Weg durchaus nicht für den einzig richtigen halten dürfen, und daher erkennt auch der Berichterstatter den von Petzold durchgeführten, pflanzenanatomischen Lehrgang gern als reichhaltig und als den neueren Anschauungen entsprechend an.

Wie früher die Farne hat Prof. Wünsche jetzt auch die Laubmoose in einem kleinen, zur Unterstützung des Unterrichts bestimmten Hefte bearbeitet, und die wichtigsten Bau- und Entwicklungsverhältnisse derselben auf einer beigegebenen Tafel dargestellt.

Neuerdings wird für den zoologischen Unterricht mehr und mehr Wert darauf gelegt, den anthropologischen Abschnitt desselben nicht auf eine Aufzählung von Knochen, Muskeln und anderen wichtigen Organen

zu beschränken, sondern die Einsicht in den Bau des Körpers mit einer ebensolchen in die gesundheitsmäfsigen Bedingungen des menschlichen Lebens zu verbinden. Auch dieser Unterricht setzt eigentlich die volle Kenntnis chemischer und physikalischer Lehren voraus. Wenn die betreffende Lehraufgabe bereits in UII (bezw. in OIII) auftritt, so läfst sich dafür nur der Grund anführen, dafs aus anderweitigen pädagogischen Erwägungen der Anthropologie in den oberen Klassen kein Raum gewährt werden konnte. Dieser Umstand bereitet dem Unterricht in der genannten Klasse eigenartige Hindernisse, da bei jedem Schritte, den man z. B. bei der anatomischen Betrachtung eines Organs vorwärts macht, sofort bei der physiologischen Erläuterung desselben wegen mangelnder physikalischer Grundanschauungen der Schüler ein Stillstand eintritt; zahlreiche Erläuterungen über Physikalisches und Chemisches sind z. B. notwendig, um die Atemvorgänge, den dabei sich abspielenden Oxydations- und Reduktionsvorgang u. a. Schülern begreifbar zu machen, die noch niemals einen chemischen Versuch gesehen haben und die sich bei Worten wie Sauerstoff, Kohlensäure u. s. w. nichts denken können. Dafs unter diesen Umständen auch die hygienischen Andeutungen über die Bedeutung reiner Luft u. dgl. kein rechtes Verständnis finden können, liegt auf der Hand. Ein von Breslich verfafstes Programm sucht diesen Unzuträglichkeiten durch eine Reihe methodischer Vorschläge aus dem Wege zu gehen, indem es den aus der Hygiene zu entnehmenden Stoff je nach seienr geringeren oder gröfseren didaktischen Schwierigkeit auf die Stufen der unteren, mittleren und oberen Klassen verteilt und das Wissenswerteste, z. B. über Würmer, Spaltpilze, Nahrungsmittel, Beleuchtung, Witterung und Klima, Kleidung und Wohnung, Luft und Wasser u. s. w. in extenso unter Benutzung der neueren Litteratur zusammenstellt. Der mit der Hygiene weniger vertraute Lehrer kann somit die Schrift auch zu seiner eigenen Orientierung benutzen; auch sonst wird die Arbeit von Nutzen sein, da es immer noch pädagogische Kreise zu geben scheint, welche die Bedeutung des anthropologischen Unterrichts einschliefslich der Gesundheitspflege für die allgemeine Bildung nicht anerkennen.

Schliefslich mag in diesem Abschnitt unseres Berichts auf eine lehrreiche Zusammenstellung hingewiesen sein, den die preufsische Unterrichtsverwaltung über die Verbreitung der naturgeschichtlichen und chemischen Lehrbücher an sämtlichen Gymnasien und Realanstalten Preufsens hat veröffentlichen lassen. Nach derselben sind die am meisten verbreiteten Unterrichtsbücher für Zoologie und Botanik die von Wossidlo (an 12 bezw. 17 Anstalten), Lüben (17), Baenitz (21 bezw. 22), Leunis (44 bezw. 52), Schilling (44 bezw. 99), Bail (71 bezw. 84) und Vogel-Müllenhoff-Kienitz (an 104 bezw. 106 Anstalten). Von chemischen Büchern sind am meisten die von Roscoe (an 10), Schreiber (an 15), Lorscheid (an 34) und Rüdorff (an 58 Anstalten) verbreitet. Alle übrigen Unterrichtsbücher haben sich nur einen kleineren, nicht selten auf eine einzige Anstalt beschränkten Verbreitungskreis erobern

können. Die Zahlen beweisen zunächst eine grofse Beliebtheit der systematischen Lehrbücher; anderseits läfst die aufserordentliche Verbreitung einzelner methodischer Bücher wie der von Bail und von Vogel das Vorhandensein eines dringenden Bedürfnisses nach solchen Leitfäden in unzweideutiger Weise hervortreten.

2. Unterrichtsbücher und anderweitige den Unterricht fördernde Schriften über naturbeschreibende Disciplinen und Chemie.

A. Zoologie (nebst Anthropologie u. s. w.).

Ein interessantes, auf streng wissenschaftlicher Grundlage ruhendes Werk hat Simroth — bekannt durch seine malakozoologischen Untersuchungen über *Die Entstehung der Landtiere* geschrieben. Dem Titel nach möchte man darin blofse Descendenzphantasieen vermuten, wie sie ja in der neueren zoologischen Litteratur seit Darwin und Häckel nicht ganz ungewöhnlich sind. Jedoch ist der Verfasser als exakter Naturforscher entfernt davon, den realen Boden unter den Füfsen zu verlieren, und giebt deshalb seinen über die thatsächliche Beobachtung hinausgreifenden Hypothesen überall nur so viel Spielraum, als ihnen als einem grundlegenden Mittel der wissenschaftlichen Fragestellung zukommt. Mit anderen Worten: es wird das biologische Problem, auf welchem vielfach verschlungenen Pfade die natürliche Entwickelung der Landtiere innerhalb der verschiedenen Tierstämme vor sich gegangen sein möchte, zwar nicht gelöst, aber doch der Lösung insofern näher gerückt, als eine Menge sicher festgestellter biologischer, systematischer und entwickelungsgeschichtlicher Thatsachen um bestimmte Mittelpunkte gruppiert und dadurch der Kreis der theoretisch möglichen Antworten auf die im einzelnen sich ergebenden Fragen immer enger begrenzt wird. Die Bedeutung des Werkes liegt somit weniger in den Schlufsergebnissen, deren Fassung ja notwendigerweise hypothetisch sein mufs, als in der Verknüpfung und Durcharbeitung eines weitschichtigen Beobachtungsmaterials, das auch abgesehen von seiner spekulativen Verwendung anderweitigen Wert besitzt. Man findet in dem Buche Thatsachen z. B. über die Strandfauna, die Süfs- und Brackwassertiere, über Musci-, Humi- und Stercoricolen, über Nacht- und Höhlentiere, Brutpflege, Zählebigkeit, Sommer- und Winterschlaf, über zahlreiche neuere Ergebnisse der tiergeographischen und ontogenetischen Forschung u. a. m. in kurzer, nur das Wichtigste andeutender Weise erwähnt und verwertet. Das Werk enthält aufser einer orientierenden, die geologischen Thatsachen und die Entwickelung der Pflanzenwelt kurz durchmusternden Einleitung 29 Kapitel, welche teils die oben schon genannten Themata, teils solche noch allgemeinerer Art, wie die Schwierigkeit der Anpassung an das Süfswasser, die Stufen des Landlebens, das Entstehen der quergestreiften Muskulatur, die Entwickelung des Flugvermögens, teils einzelne Tiergruppen, wie Spinnen, Krebse, Insekten, Landmollusken, Amphibien, Säuger u. a. im Speziellen behandeln.

Eine grofse Menge von Holzschnitten giebt dem weniger bewanderten Leser eine Vorstellung von den in Betracht kommenden Organisationen und Tierformen; auch ist am Schlufs ein Litteraturverzeichnis angefügt, während Citate unter oder in dem Text im allgemeinen vermieden sind. Wenn das Buch, wie es scheint, auch für weitere Kreise als gerade für Fachzoologen bestimmt ist, dürfte vielleicht die Ausdrucksweise als zu fachgemäfs oder zu wenig verständlich zu bezeichnen sein. Ein Urteil über Spezialansichten des Verfassers, z. B. über die Abstammung der Spinnen und Krebse von einer gemeinsamen, landbewohnenden Urform u. a. hätte an dieser Stelle keinen Zweck.

Das durch seine ausführlichen, morphologisch-entwickelungsgeschichtlichen Erörterungen hervorragende, schon früher in diesem Bericht (Jb. IV, XI, 53) erwähnte *Lehrbuch der Zoologie* von Hatschek schreitet leider sehr langsam vorwärts und ist erst bis zur dritten Lieferung vorgerückt, welche den ersten Zweig der „Zygoneuren", nämlich die „Autoscoleciden" und von den „Aposcoleciden" (oder Cephalidiern) nur die Anneliden teilweise behandelt. Der Typus der Zygoneuren wird auf die Grundform der Trochosphaera begründet, die am besten der Bau eines Rädertieres mit äquatorialem Doppelwimperkreuz veranschaulicht; auch kommt sie als Larvenform bei Anneliden, Tentaculaten und Mollusken vielfach vor, ist aber in anderen Fällen modifiziert oder ganz unterdrückt. Zu den „Autoscoleciden" zieht Hatscheck die Plattwürmer, die Trematoden, Cestoden, Rädertiere, Nematoden und Acanthocephalen. Die Cephalidier unterscheiden sich von den Scoleciden durch Bildung sekundärer Organsysteme und lassen meist den Gegensatz zwischen einem provisorischen Prosoma mit den primären Trochophoraorganen und einem späteren Metasoma mit den sekundären Organen deutlich erkennen; in anderen Fällen tritt aber auch hier Unterdrückung der provisorischen Organe ein; der Subtypus der „Aposcoleciden" umfafst die Gliedertiere (Articulaten), Tentaculaten und Mollusken. Der Berichterstatter führt diese Beispiele nur an, um zu zeigen, dafs die modernen zoologischen Forschungen über Systematik der niederen Tiere selbst in ihren allgemeinsten Resultaten für den Schulunterricht nicht verwendbar sind.

Von anderen wissenschaftlichen Büchern erwähnen wir nur das *Lehrbuch der Zoologie* von Hertwig, sowie *Die vergleichende Entwickelungsgeschichte der Tiere* von Korschelt und Heider. Für die Kenntnis der Haussäugetiere ist die *Anatomie des Hundes* von Ellenberger und Baum wichtig, die mit zahlreichen Tafeln ausgestattet ist. Von ornithologischer Litteratur nennen wir die Schriften von Frivaldsky, Jäckel, Steen, Pleske und Meyer als die Fauna Deutschlands und der angrenzenden Länder betreffend. Die Verbreitung der Fische hat Palacky morphologisch bearbeitet. Die Hemipteren Deutschlands wurden von Hüeber, die Käfer Mitteleuropas von Ganglbauer aufs neue zusammengestellt. Wichtig ist die Neuauflage des von Schaum begründeten Käferkatalogs, der von Heyden, Reitter und Weisse fortgesetzt wird.

Die bereits früher erwähnte *Einführung in die Kenntnis der Insekten* von Kolbe liegt in der 6.—8. Lieferung vor, welche die Gliederung der Beine und des Hinterleibes nebst dessen Anhängen, dann den inneren Bau des Insektenkörpers (Skelett, Muskulatur nebst Bewegungsformen und Nervensystem) in anschaulichster Weise besprechen; das kleine Werk verdient wegen seiner Rücksicht auf Biologie die vollste Beachtung auch von seiten der naturwissenschaftlichen Lehrer. Über die Nester und Kolonieen der Ameisen schrieb Wasmann. Die Morphologie und Lebensgeschichte der Rundwürmer wurde von Hamann, die der Süfswasserbryozoen von Braem bearbeitet. Penard verzeichnete die Rhizopoden und Heliozoen aus der Umgegend von Wiesbaden. Eine Zusammenstellung der gesamten *Faunistischen Litteratur für Braunschweig und die Nachbargebiete* hat Blasius veranstaltet.

Unter den neuerscheinenden, allgemeinverständlichen Werken zoologischen Inhalts verdient die schon im Berichte des vorigen Jahres erwähnte Neubearbeitung des *Tierlebens* von Brehm durch Prof. Pechuel-Lösche unstreitig den ersten Platz. Es erscheint bei der grofsen Verbreitung desselben überflüssig, hier auf die Vorzüge der neuen Ausgabe noch einmal zurückzukommen. Die ebenfalls schon erwähnte *Spezielle Zoologie* von Hess schildert in ihrem zweiten Bande die Reptilien, Amphibien, Fische und wirbellosen Tiere Deutschlands und kann für Schülerbibliotheken empfohlen werden, deren Geldmittel zur Anschaffung umfangreicherer, zoologischer Werke nicht ausreichen. Zu gleichem Zwecke empfehlen sich die *Bilder aus der Tierwelt* von Ruhle, deren zweiter uns vorliegender Band eine gröfsere Anzahl von Vogelarten (über 100) unter Anlehnung an Schilderungen von Russ, Altum, A. und K. Müller, Brehm, Tschudi und anderen Beobachtern in Wort und Bild vorführt. Hier und da wird in dem Buche allerdings ein Ton angeschlagen, der die strenge Sachlichkeit der Naturforschung durch schönklingende Phrasen annehmbarer machen will; wir lesen da auf den ersten Seiten z. B. von der herrlichen Gabe des Vogels „dahinzuschweben in klarem Äther über aller irdischen Unvollkommenheit“, von der „reichen Poesie im Wanderleben der Vögel“ u. s. w. Ein Dichter hat zweifellos das Recht, seine Empfindungen allen Gestalten und Vorgängen der Natur unterzulegen, aber der Naturforscher ist darum nicht auch zum Dichter berufen, wenn er von Thatsachen treu und ungeschminkt reden soll. Im Geiste des Lesers entsteht durch solche Vermischung von Poesie und Wirklichkeit ein höchst ärgerliches Gefühl des Unbehagens, ähnlich jenem, wenn wir etwa Essig und Schlagsahne gleichzeitig zu uns nehmen sollen. Je häufiger derartige Mischungen in der neueren populär-naturwissenschaftlichen Litteratur aufgetischt werden, desto energischer ist dagegen von Seiten des Geschmacks Verwahrung einzulegen. Vielleicht kommen wir sonst noch dazu, die Naturbeschreibung als lyrische Gedichte in Prosaform der Jugend darzubieten. Ansätze dazu liegen z. B. in der Litteratur für den Mädchenschulunterricht bereits vor. Glücklicherweise sind solche

Stellen voll Schlagsahne in dem Buche von Ruhle nur sparsam vertreten, wirkliche Gedichte kommen dagegen in Menge vor. Der Wert letzterer, sofern sie ein menschliches Empfinden wahr und schön aussprechen, ist an sich ja unbestreitbar, die Zusammenstellung dieser Empfindungen mit speziell ausgeführten naturgeschichtlichen Tierschilderungen macht aber auf jedes unbefangene Gemüt einen unwiderstehlich komischen Eindruck. Es ist eine Vermischung der Stilgattungen, die mindestens an das Burleske streift! Die beste Kritik derartiger Prosapoesie liegt darin, dafs Knaben bei der Lektüre die Verse zu überschlagen und die Mädchen umgekehrt über die naturgeschichtlichen Dinge hinwegzueilen pflegen. Andererseits ist es ein ganz thörichtes Vorurteil, alle rein sachlichen Naturschilderungen für trocken und poesieleer zu halten; spiegeln dieselben wirklich ein Stück Natur lebhaft und anschaulich ab, so bedarf es nur der allereinfachsten Worte, um sie geniefsbar und sogar anmutig zu machen, wie jeder Kenner guter Schriftwerke dieser Art zugeben wird.

Ein durchweg sachgemäfser Ton zeichnet die in der *Schlangenfauna Deutschlands* von Bleyer-Heyden gegebenen Schilderungen aus, die vor allem den nützlichen Zweck verfolgen, eine genauere Kenntnis der Kreuzotter beim Volke zu verbreiten, wozu Ärzte und Lehrer das Ihrige beizutragen haben; leider herrschen noch immer sowohl über die Wirkungen des Kreuzotterbisses als über die vor Ankunft eines Arztes zu ergreifenden Gegenmafsregeln vielfach irrige Vorstellungen, denen im Unterricht entgegenzuarbeiten ist; das Buch teilt u. a. eine ganze Reihe sicher beobachteter Vergiftungsfälle mit tödlichem Ausgange mit. Nebenher berichtigt es auch die durch Lenz verbreitete Annahme von der Giftfestigkeit schlangenfeindlicher Tiere wie Igel, Iltis und Bussard. Auch die in Italien und Südfrankreich verbreitete, über den Schweizer Jura auch nach dem südlichen Baden übertretende Giftviper, die für Südosteuropa charakteristische, bis nach Steiermark und Kärnten vordringende Sandotter, sowie die in Deutschland neben der allgemein bekannten Ringelnatter vorkommenden giftlosen Colubriden wie Würfelnatter, Äsculapschlange und Schlingnatter werden nach Körperbau und Lebensweise eingehend geschildert und zum Teil auch abgebildet. Das anspruchslose Büchlein erscheint seinem Zwecke durchaus angemessen.

Ein populäres kleines Werk von Jourdan *Die Sinne und Sinnesorgane der Tiere* hat Marshall aus dem Französischen übersetzt und damit auch dem naturwissenschaftlichen Lehrer vorgearbeitet, indem viele der hier zusammengetragenen Thatsachen, z. B. die durch Forel, Lubbock, Plateau, Graber u. a. über Geruch und Gesicht der Insekten ermittelten merkwürdigen Lebensäufserungen auch im Unterricht nähere Berücksichtigung verdienen.

Von neuen Leitfäden für den zoologischen Schulunterricht ist der von Oberl. Ströse in Dessau herausgegebene durch streng methodische Haltung beachtenswert. Eine von der Verlagsbuchhandlung zu beziehende Begleitschrift erläutert die Grundsätze des Verf., von welchen aus er

Inhalt, Form und Gebrauch des Leitfadens bestimmt wissen will. Dem Unterrichtsbuche weist er nur eine untergeordnete Stellung an, da der Hauptschwerpunkt aller Lehrstunden in dem Wahrnehmen und dem selbständig von den Schülern geübten Beschreiben der Objekte liegen mufs. Die üblichen systematischen Lehrbücher erscheinen dem Verf. „nicht sowohl für Schüler als für Studenten“ gemacht zu sein. Auch alle „Musterbeschreibungen“ hält er für verfehlt, da dieselben „nichts weiter als Eselsbrücken sind, welche es dem Schüler ersparen, den steilen, steinigen Weg eigener geistiger Arbeit zu beschreiten“. Es mufs daher „der Leitfaden so beschaffen sein, dafs der Schüler gar nicht auf den Gedanken verfällt, es könne ihm erspriefslich sein, irgendwelche Teile desselben zu memorieren“. Von Thatsachen, die der Schüler nicht selbst wahrnehmen kann, wie von geographischer Verbreitung, physiologischen Vorgängen, von der Lebensweise ausländischer Tiere soll der Leitfaden nur das Wichtigste in knapper Form geben, im übrigen aber nur Beschreibungsschemata, Fragen, Stichworte und kurze Zusammenfassungen enthalten. Als Beispiel, wie der Beobachtungsunterricht im Einzelnen nach Anschauung des Verf. zu verfahren hat, wird eine Lehrstunde in IV gewählt, in der ein ausgestopftes Exemplar eines Karpfen, frisch getötete Exemplare eines beliebigen anderen Fisches und eine Reihe von Fischschuppen den Übungsstoff bilden. Zunächst werden die Gröfsenverhältnisse des Karpfen durch einen Schüler bestimmt; ein zweiter versucht dann den Körperumrifs des Fisches an der Wandtafel zu entwerfen, wobei die ermittelten Mafse zur Korrektur und auch zum Entwurf einer Querschnittsfigur benutzt werden. Ferner werden Kiemendeckel, Seitenlinie und Schuppen betrachtet und in die Zeichnung eingetragen; letztere cirkuliert nebst dem Fischexemplar bei den einzelnen Schülern, so dafs jeder Gelegenheit zu eingehenderen Wahrnehmungen hat; die Kiemen müssen an den frischen Exemplaren vorgezeigt werden; ebenso werden die äufserlich wahrnehmbaren Sinnesorgane erläutert. Eine kurze Zusammenfassung des Beobachteten bildet den Schlufs der Stunde. Der Leitfaden (1. Heft. Unterstufe S. 32) giebt in folgender Weise die Hauptpunkte der Lehrstunde wieder:

A) Bei Betrachtung der Körpergestalt ist besonders zu achten auf
  a) den Mangel des Halses und den allmählichen Übergang des Rumpfes in den Schwanz,
  b) die Form des durch den Rumpf gelegten Querschnitts.

B) Die Körperbedeckung geschieht durch Schuppen, welche von der weichen, schleimigen Oberhaut überzogen sind. Dachziegelförmige Anordnung. Seitenlinie. — Zeichne eine einzelne Schuppe!

C. Der Kopf zeigt die Sinneswerkzeuge (Ohren?) und die Mundöffnung mit den Bartfäden (Tastwerkzeuge). Stellenweise sind die Knochen des Kopfes durch die Haut hindurch deutlich sichtbar, vorzüglich diejenigen, welche als Kiemendeckel bezeichnet werden.

Suche die Kiemenspalten auf und achte auf die in denselben sichtbaren Kiemen!

Es folgen im Leitfaden dann weitere Andeutungen über die Flossen, das Skelett und die übrigen wichtigeren inneren Organe (Kiemen, Herz, Schwimmblase), sowie über Lebensweise (Fortpflanzung, Nahrung). Dem Karpfen werden noch einige andere (11 Arten) Vertreter der Weichflosser angeschlossen, dann folgen 3 Stachelflosser nebst dem Hai als Vertreter der Quermäuler und dem Neunauge als ebensolchem der Rundmäuler. Das für die Oberstufe bestimmte Heft spezialisiert die systematische Einteilung der Fische weiter (3 Familien der Stachelflosser, 8 Familien der Weichflosser, 2 Arten von Schmelzschuppern, 2 Familien der Quermäuler, eine Art von Rundmäulern) und nennt im ganzen 34 Arten als Repräsentanten; in einem Rückblick werden die wichtigsten Verhältnisse der Körperbedeckung, des Skelettbaues u. s. w. zusammengefafst. Man ersieht hieraus, dafs Verf. genau das in seinem Unterricht eingehaltene Einzelverfahren auch in seinem Leitfaden mit verjüngtem Mafsstabe abspiegelt. Im ganzen wird der zoologische Unterrichtsstoff auf zwei konzentrische Kreise (Unter und Oberstufe) verteilt, von denen der erste vorwiegend Wirbeltiere, daneben nur einzelne Typen aus niederen Klassen (Maikäfer, Regenwurm, Schlammschnecke, Seestern, Seeanemone und Glockentierchen) vorführt; die zweite Stufe ergänzt das System der Wirbeltiere und beschäftigt sich dann speziell mit den Gliederfüfsern und übrigen Tierkreisen. Auf beiden Stufen wird das Material ausschliefslich nach Gesichtspunkten der Systematik ausgewählt und angeordnet, dem biologischen und entwickelungsgeschichtlichen Moment tragen aber die Beschreibungen gebührend Rechnung. Gutausgeführte Abbildungen (20 im ersten, 128 im zweiten Heft) unterstützen die Anschauung. Der Schlufsabschnitt des zweiten Teils behandelt den menschlichen Körper und bringt u. a. auch über die Gelenk- und Bewegungsformen, Gesundheitsregeln, Nahrungsstoffe und Genufsmittel die nötigen Andeutungen. Der Leitfaden bekundet grofses methodisches Geschick und kann gewifs auch in der Hand eines mit den Absichten des Verf. völlig vertrauten Lehrers mit bestem Nutzen verwendet werden. Leider ist der gröfseren Verbreitung derartiger Unterrichtsbücher jedoch der Umstand hinderlich, dafs immer nur eine sehr geringe Zahl von Fachgenossen die methodischen Einzelabsichten eines fremden Autors zu billigen und sich anzueignen bereit sein kann; das Lehrverfahren des Einzelnen ist in der That von subjektiver, die Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung des Lehrstoffs beeinflussender Eigenart nicht frei zu machen, welche den Stein des Anstofses für andere Persönlichkeiten bildet.

Eine Zusammenstellung der nach biocentrischem Prinzip aufgestellten allgemeinen Gesichtspunkte der Tierbetrachtung hat Klausch geliefert und damit ein Supplement zu den zoologischen Leitfäden speziellen Inhalts geben wollen. Aus dem Fundamentalsatze, dafs jedes Tier ein Glied des Ganzen ist (Gesetz der organischen Harmonie), wird die Not-

wendigkeit sowohl für Erhaltung der Tierart durch Fortpflanzung als für Erhaltung des einzelnen Individuums abgeleitet. Letzteres Gesetz führt zu folgenden Konsequenzen: 1. Jedes Tier ist so eingerichtet, wie es für seinen Aufenthaltsort und seine Lebensweise am geeignetsten erscheint (Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit). — 2. Es ist zum Kampfe mit seinen Feinden in genügender Weise ausgerüstet (Gesetz der Sicherung). — 3. Es vermag sich in gewissem Grade veränderten Lebensbedingungen in seinem Körperbau anzupassen (Gesetz der Anpassung). — 4. Es entwickelt sich bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit und geht dann wieder zu Grunde (Gesetz der Entwickelung). — 5. Seine einzelnen Arbeitsleistungen sind zur Steigerung der Leistungsfähigkeit besonderen Geweben, Organen und Individuen übertragen (Gesetz der Arbeitsteilung). — 6. Seine Organe stehen sämtlich in Wechselbeziehung zu einander. Zur Erläuterung des Gesetzes von der Erhaltungsmäfsigkeit werden u. a. Leibesbau, Mimicry, sympathische Färbung, Wärmeschutzeinrichtungen, Bewegung, psychisches Leben, Ernährungs- und Atmungsvorgänge der Tiere herbeigezogen, obgleich viele der dabei zur Sprache gebrachten Thatsachen ebensogut als Anpassungs-, Entwickelungs-, Arbeitsteilungs- oder Schutzeinrichtungen gedacht werden können; irgend welche Notwendigkeit, sie unter eine bestimmte Kategorie zu bringen, liegt in den wenigsten Fällen vor. Wieso dann ohne Willkür von Gesetzen geredet werden kann, ist nicht recht einzusehen. Das Werkchen kann vielleicht solchen, denen zoologische Studien ferner liegen, willkommen sein, doch scheint Verf. mit demselben auch den Schulunterricht im Auge gehabt zu haben, wenn er im Vorwort dafür plädiert, obige allgemeinen „Lebensgesetze“ — soll heifsen: Gesichtspunkte unserer teleologischen Naturbetrachtungsweise — im Unterricht der Oberklassen methodisch zu erläutern. Leider giebt der Lehrplan dazu vorläufig keine Gelegenheit!

Einen gedrängten, nur einige 80 Seiten umfassenden, für die Hand der Schüler bestimmten Auszug seines gröfseren zoologischen Unterrichtsbuches gab Sprockhoff heraus. Von älteren zoologischen Lehrbüchern erschienen ferner in Neuauflagen der Leitfaden von Kräpelin (2. Aufl.), das Lehrbuch von Krass und Landois (3. Aufl.), in dem mehrere Gruppenzusammenfassungen noch hinzugekommen sind, desgl. das kürzere, *Der Mensch und das Tierreich* betitelte Unterrichtsbuch (10. Aufl.) derselben Verfasser, ferner die *Schulnaturgeschichte* von Leunis in der Bearbeitung von Ludwig (11. Aufl.), die sich von den früheren Ausgaben durch Fortfall des lästigen Minimaldrucks und auch durch manche inhaltliche Verbesserung unterscheidet, endlich Pokornys *Naturgeschichte des Tierreichs* in der Bearbeitung von Fischer (22. Aufl.). Letzteres Buch zeichnet sich durch recht verständige Haltung aus. Erwähnung verdient hier, was die Verfasser systematischer Leitfäden gegen die methodischen Unterrichtsbücher einzuwenden haben. Prof. Ludwig erklärt in der Vorrede zur 8. Auflage des analytischen Leitfadens zunächst mit vollem Recht, dafs die unmittelbare Beobachtung und das lebendige

Wort des Lehrers im naturgeschichtlichen Unterricht die Hauptsache sind; sie können — fährt er dann fort, „durch das beste Buch nicht ersetzt werden; am wenigsten dann, wenn das Buch dem Lehrer den ganzen Unterricht Wort für Wort bis aufs kleinste vorschreibt und dadurch ihn und die Schüler in die Fesseln einer Schablone schlägt, die zwar auch Methode hat, aber eine Methode, welche die freie Bethätigung der Persönlichkeit des Lehrers behindert, ihn zum Abhören und die Schüler zum Auswendiglernen verleitet“. Gerade letzterer Vorwurf pflegt auch gegen die systematischen Lehrbücher erhoben zu werden. Oberl. Fischer zieht letztere aus anderen Gründen wie Prof. Ludwig vor, obgleich er selbst seit Jahren nach methodischen Leitfäden unterrichtet hat; er ist der Ansicht, dafs dieselben innerlich Verwandtes unnatürlich trennen und den Stoff in zwar typischer, aber doch zu dürftiger Weise darbieten, so dafs „keine rechte Auffassung von der unendlichen Mannigfaltigkeit der Natur bei den Schülern zustande kommt“; auch verlangen letztere seiner Meinung nach ein Buch, das sie in Mufsestunden oder selbst noch nach Abschlufs des naturgeschichtlichen Unterrichts gern einmal zur Hand nehmen. Dem hier ausgesprochenen Vorwurf der zu grofsen Dürftigkeit steht der einer zu grofsen, den Schüler verwirrenden Buntheit des Stoffes gegenüber, der von anderer Seite den systematischen Lehrbüchern gemacht wird; auch ist nicht einzusehen, weshalb ein Schüler nach Abschlufs des naturgeschichtlichen Unterrichts nicht ebensogern ein methodisches Lehrbuch in die Hand nehmen sollte als ein systematisches, sofern er etwas mehr als Auskunft über Namen oder Einteilungen sucht. — Sollte nicht vielleicht einmal eine Einigung zwischen den Vertretern der systematischen und methodischen Lehrbuchrichtung dahin erfolgen können, dafs unter Anerkennung der beiderseitigen Licht- und Schattenseiten die methodische Form als die relativ beste für untere Klassen, die systematische als die für Oberklassen wünschenswertere anerkannt wird?

Für den Unterricht in der Anthropologie hat Rebmann ein kleines Werk in der Göschenschen Sammlung bearbeitet, indem er den Gegenstand in 6 Kapiteln (Skelett, Muskeln, Nervensystem, Ernährungsorgane u. a.) abhandelt und sich vorwiegend in den schulgemäfs hergebrachten Bahnen bewegt; es fehlen u. a. Hinweise auf die Funktion und Anordnung der so wichtigen Bänder, auf die speziellere Mechanik der Bewegungsvorgänge u. a.; auch hätten die der Anthropologie naturgemäfs zuzuweisenden Grundsätze der Gesundheitslehre doch etwas mehr Berücksichtigung verdient, als ihnen hier und da in dem Buche zu teil wird. *Die Somatologie* von Woldrich erschien in einem unveränderten Neuabdruck (7. Aufl.) Den anthropologischen Lehrstoff in knappester Beschränkung, aber mit gröfserer Betonung der Hygiene bringt auch ein Heftchen von Reichel (3. Aufl.) zur Darstellung.

Einige andere, den Interessenkreis des Schulunterrichts weniger eng berührende Schriften zoologischen Inhalts sind im Schriftenverzeichnis am Schlufs des Bandes dem Titel nach aufgeführt.

B. Botanik.

Wir beginnen auf diesem Gebiet mit einem nochmaligen Hinweis auf das bedeutsame pflanzenbiologische Werk Kerner von Marilauns, dessen zweiter Band im vergangenen Jahre zum Abschlufs gebracht wurde. Es steht mit der Originalität seiner Auffassung wohl unerreicht in der botanischen Litteratur dar. Kerner bezeichnet als Inhalt des vorliegenden Teiles die Geschichte der Pflanzen, die in seinem Sinne sowohl die Entwickelung der einzelnen Pflanzenindividuen auseinander als die allmähliche Herausbildung der Arten, Gattungen und sonstigen Systemglieder nebst ihrer gegenwärtigen und früheren Ausbreitung auf der Erdoberfläche umfafst. Die Einrichtungen der Fortpflanzung und ihrer Beziehungen zu blumenbesuchenden Tieren, die Bildung von Frucht und Samen schildert der erste Hauptabschnitt, während der zweite sich mit dem Wesen und dem Ursprung der Pflanzenart, mit ihrer Umgestaltung durch Boden und Klima, durch Schmarotzer und Gallentiere, mit der Erzeugung neuer Arten durch Kreuzung, sowie mit der Verbreitung und Verteilung der Arten beschäftigt. Bei dem kritischen Standpunkt, den Kerner den überlieferten Forschungen gegenüber einnimmt, darf der sachkundige Leser des Werkes vielfach auf überraschende Ansichten des Verfassers, wie z. B. über den Aufbau geschlossener Fruchtanlagen aus zweierlei Arten von Fruchtblättern, über die Wirkung der Autogamie, die Inanspruchnahme der Bastardierung als des wirksamsten Mittels zur Erzeugung neuer Arten u. a. m. gefafst sein. Auch die auf S. 604—717 gegebene Übersicht des Systems enthält zahlreiche, vom Verfasser vorgenommene Neugruppierungen. Das Werk ist auf keiner Seite eine Kompilation, sondern überall das Resultat vieljährigen Forschens und Nachdenkens. Dem naturwissenschaftlichen Lehrer bietet sich hier eine reiche Fundgrube anregender Gedanken und interessanter Thatsachen, die zur Belebung des Unterrichts auffordern.

Von Interesse für den Pflanzenbiologen sind auch die Schilderungen Göbels (Teil 2), die zahlreiche neue Thatsachen, z. B. über insektenfressende Pflanzen mitteilen, ferner ein Buch von Schimper über die indomalayische Strandflora, das wertvolles anatomisches, biologisches, systematisches und pflanzengeographisches Material enthält. Letzterer Schrift schliefst sich auch eine Abhandlung von G. Karsten über die Mangrovevegetation des malayischen Archipels an. Für Pflanzenpathologie ist eine neue von Sorauer redigierte Zeitschrift ins Leben getreten. Das neuerdings besonders durch Thomas, Fr. Löw, C. Müller u. a. in immer zunehmendem Umfange betriebene Studium der Pflanzengallen machte eine übersichtliche Anleitung zur Unterscheidung derselben schon längst wünschenswert, wie sie jetzt R. v. Schlechtendal in Form einer nach Pflanzenarten geordneten Bestimmungstabelle darbietet; auch Eckstein hat eine gedrängte Einführung in das Studium der Pflanzengallen und

Gallentiere geschrieben und die wichtigsten in Betracht kommenden Formen abgebildet.

Aus anderen Gebieten der wissenschaftlichen Botanik mag hier nur eine Schrift Wiesners über die Elementarstruktur und das Wachstum der lebenden Substanz, die eine neue Auffassung über den Aufbau der pflanzlichen Zellhaut vorträgt, sowie ein umfangreiches morphologisches Werk Schumanns über den *Blütenanschlufs* genannt sein, das eine gänzliche Reform der Blütenmorphologie anstrebt.

Von der reichhaltigen Litteratur über Kryptogamen ist in erster Linie als neues Fundamentalwerk der Algenkunde die *Sylloge* von De Toni zu nennen, ferner erschien das zweite Heft des Algenatlas von Reinke; die *Icones fungorum* von Berlese wurden fortgesetzt. Eine gründliche Untersuchung widmete Krabbe der polymorphen Flechtengattung Cladonia. Kleine Beiträge zur Mooskunde lieferten Burchard, Breidler, sowie Timm und Wahnschaff. Brizelmayr fuhr mit der Herausgabe seiner Hymenomycetenabbildungen fort. Die Kenntnis giftiger und efsbarer Pilze suchten in mehr oder weniger populärer Weise die Schriften von Kahle, Pollner, Richter, Röll und Schwalb zu fördern; das Buch von Leuba ist auf diesem Gebiet wohl das am meisten empfehlenswerte.

Die botanische Nomenklatur wurde durch die *Revisio* von Kuntze einer rücksichtslosen Kritik unterworfen, deren Ergebnis dahingeht, dafs etwa 30 000 Arten wegen Verletzung der Nomenklaturregeln umgetauft werden müssen, eine Arbeit, der sich Verf. mit gröfster Sorgfalt, aber bezüglich der Namenwahl — man vergleiche z. B. die Gattungsnamen Pfeifferago, Meyerafra, Hallomuellera, Radlkoferotoma und viele ähnliche — mit geringem etymologischen Geschick unterzogen hat. Zur Bestimmung der in- und ausländischen Familien der Phanerogamen hat Thonner eine ausführliche *Anleitung* verfafst, die schon lange ein Bedürfnis besonders für Reisende, Assistenten in Museen u. a. war. Eine derartige Arbeit wird immer noch einiges zu wünschen übriglassen; übrigens gesteht der Verf. selbst, dafs er durchaus nicht alle Abweichungen von einem Familientypus, sondern nur die wichtigsten in seinen Tabellen berücksichtigen konnte; für die Abgrenzung der Familien wurden Benthams und Hookers Genera zu Grunde gelegt.

Unter den Spezialwerken, die sich auf die Flora Deutschlands beziehen, ist die von Wigand hinterlassene, von F. Meigen herausgegebene *Flora von Hessen und Nassau* wegen ihrer genauen und durch Verbreitungskärtchen veranschaulichten Standortsangaben rühmend hervorzuheben. Die in 6. Auflage vorliegende *Exkursionsflora* für Sachsen enthält jetzt auch die Gefäfskryptogamen; aufserdem wurden die Standortsangaben ergänzt und die Diagnosen verbessert. Eine Aufzählung kleinerer, vorzugsweise für den Schulunterricht bestimmter Floren, wie die von Seubert für Baden (5. Aufl.), von Singer für Regensburg (2. Aufl.), von Lackowitz für die Prov. Brandenburg (8. Aufl.), von

Bliedner für Eisenach mag hier angeschlossen werden. Im dritten Teil seiner Flora von Gleiwitz und Umgegend verzeichnete Jungck den Rest der Gamopetalen und gab eine Reihe von Nachträgen. Einen wichtigen Beitrag zur Floristik der Alpen lieferte Beyer. Die von Dir. Buchenau bearbeitete Cüriesche Anleitung bringt in ihrer Neuausgabe die vom Bearbeiter versprochene Familienbestimmungstabelle (s. Jb. V, XI, 14). Die illustrierte *Flora Deutschlands* von Medicus erscheint in 10 Lieferungen mit je 7—8 Farbendrucktafeln, trifft aber nach einem vorliegenden Probeheft unter den deutschen Pflanzenarten nur eine ganz beschränkte Auswahl; von Potamogeton wird z. B. nur eine einzige Art, 5 Arten werden von Juncus, 6 von Allium genannt; auch sind die Abbildungen von Luzula und Juncus gänzlich mifsraten. Dagegen zeichnet sich die *Schulflora* von Müller und Pilling durch technisch gut ausgeführte und lebhaft kolorierte Habitusbilder aus, denen reichliche Analysen der Blüten- und Fruchtteile beigefügt sind. Der dem Berichterstatter vorliegende erste Teil des Werkes enthält 48 Tafeln mit ebenso vielen, nach bestimmten methodischen Gesichtspunkten ausgewählten Pflanzenarten, an denen die Elementarbegriffe der Botanik erläutert werden sollen. Übrigens will diese Flora die lebenden Exemplare beim Unterricht nicht ersetzen, sondern sie soll nur bei der Wiederholung benutzt werden und etwa auch die Herbarien überflüssig machen; von dem die Schulflora begleitenden Lehrtext wird weiter unten zu sprechen sein. So gern wir ein solches Werk in den Händen unserer Schüler sehen möchten, kann von einer allgemeinen Einführung desselben bei dem Umfang des Ganzen doch kaum die Rede sein; es soll nämlich in 4 Teilen erscheinen und 240 Tafeln umfassen. Der Preis ist zwar ein mäfsiger (für den vorliegenden Teil 4,20 Mk., für das ganze Werk etwa 20 Mk.), aber für ein Schulbuch trotzdem zu hoch, wenn sich die Anschaffung auch auf mehrere Jahre verteilt. — *Karstens Abbildungen zur deutschen Flora* sind von Friedländer herausgegeben worden.

Für forstliche Zwecke arbeitete K. v. Tubeuf ein mit zahlreichen Textbildern ausgestattetes Büchlein über die Samen, Früchte und Keimpflanzen der deutschen Forstgewächse aus, das ihre Unterscheidung wesentlich erleichtert und auch manche dem Botaniker willkommene Angaben z. B. über Keimungsformen u. dgl. enthält. Auf dem Gebiete der Medizinalbotanik soll der allgemein geschätzte *Atlas der offizinellen Pflanzen* von Berg und Schmidt einer gründlichen, dem Standpunkt der neueren Forschung entsprechenden Umarbeitung durch A. Meyer und Schumann unterzogen werden. Auch die *Wissenschaftliche Drogenkunde* von Meyer, sowie die neuaufgelegte *Pharmakognosie des Pflanzenreichs* von Flückiger sind an dieser Stelle als wichtige Quellenwerke der pharmakologischen Litteratur zu erwähnen.

Ein für den naturwissenschaftlichen Lehrer, Pflanzensammler und wissenschaftlichen Botaniker gleichnützliches Buch hat U. Dammer unter dem Titel *Handbuch für Pflanzensammler* erscheinen lassen. Dasselbe

giebt auf eigenen Erfahrungen des Verf. beruhende Anweisung zum Botanisieren, Einrichten des Herbariums, sowie anderer Sammlungen wie z. B. biologischer, teratologischer, morphologischer Objekte, desgleichen von Hölzern, Früchten und Samen, von Moosen, Algen, Pilzen u. a. Überall werden die wichtigsten Präparationsmethoden angegeben; so wird u. a. zur Konservierung von Blüten das Eintauchen derselben in geschmolzenes Paraffin empfohlen. Aufserdem leitet das Buch zum wissenschaftlichen Beobachten überhaupt an, erteilt Ratschläge über das Anfertigen von Präparaten und Zeichnungen und erläutert das Bestimmen der Pflanzen, sowie die dabei in Betracht kommende Terminologie; die wichtigsten Kennzeichen der Familien sind auf 13 Tafeln mit je 15 Einzelfiguren bildlich dargestellt. Schliefslich begnügt sich der Verf. nicht damit, dem angehenden Pflanzensammler nur äufserliche Kunstgriffe, Methoden und terminologische Erläuterungen mitzuteilen, sondern führt ihn auch tiefer in den Inhalt der wissenschaftlichen Botanik ein, entwickelt z. B. bei Gelegenheit der teratologischen Sammlung den Wert der experimentellen Methode in diesem Forschungszweige und erläutert die Einteilung der Mifsbildungen, die Begriffe Ablast, Abort und Aphanie u. a. Ebenso kommt bei der Blattsammlung auch die Biologie des Blattes nach den verschiedensten Gesichtspunkten (Reizerscheinungen, Klettervorrichtungen, Färbung, Domatienbildung, Einrichtungen zum Insektenfang, Schutzeinrichtungen gegen zu starke Verdunstung u. a.) zur Sprache. Bei den Kryptogamen werden die einzelnen Gruppen der Farne, Moose, Algen, Flechten und Pilze bis zu den Familien abwärts morphologisch und systematisch durchgenommen und auch durch Abbildungen (meist nach Luerssen) erläutert. Das Buch regt ein vielseitiges Interesse an und wird vielen ein angenehmer Führer sein.

Unter den Neuerscheinungen, die den methodischen Schulunterricht als Hauptzweck im Auge haben, erregt der *Lehrgang des botanischen Unterrichts* von Pilling, der mit der schon oben erwähnten Schulflora verknüpft ist, insofern bei dem Berichterstatter eine gewisse Freude, als er darin zahlreiche Gesichtspunkte zur Anwendung gebracht sieht, denen er selbst vor Jahren in seinem methodischen Übungsbuche und seiner Schrift über den botanischen Unterricht bei den Fachgenossen Eingang zu verschaffen suchte. Ob Prof. Pilling diese Schriften des Ref. gekannt hat, ist aus seinem Buche allerdings nicht zu ersehen, auch ist diese Frage nebensächlich, da Prioritätsrechte bei methodischen Aufstellungen keine Geltung haben. Jedenfalls glaubt Ref. einer derjenigen gewesen zu sein, die den grofsen Wert methodisch geordneter und innerlich zusammenhängender, auf ein vorher gründlich untersuchtes Objekt bezüglicher Fragen gerade für den botanischen Unterricht betont und zu praktischer Anwendung gebracht haben. Ähnlich wie das Extemporale im Sprachunterricht erweisen sich die dem Schüler in die Hand gegebenen Fragen nach vielen Seiten hin förderlich. Zunächst nötigen sie ihn, jede von ihm gemachte Einzelwahrnehmung in der Vorstellung zu reproduzieren und den

Wortausdruck dafür zu suchen; die miteinander verknüpften, auf dieselbe Pflanze bezüglichen Einzelantworten ergeben ferner eine mehr oder weniger vollständige, aus eigenen geistigen Mitteln des Schülers hergestellte Beschreibung, die er, sofern er nur aufmerksam beobachtet und die Einzelmerkmale in der Vorstellung sicher fixiert hat, auch bei noch ungenügender Gewandtheit des Wortausdrucks ohne wesentliche Schwierigkeit zu geben vermag. Freilich sind die im Leitfaden gedruckt vorliegenden Fragen nur Hilfskrücken, die keinen Wert mehr für den haben, der sie bei irgend einem neu sich darbietenden natürlichen Objekt selbständig zu stellen vermag. Dahin den Schüler zu bringen, ist der letzte und eigentliche Zweck der systematisch geübten Fragestellung, die nicht etwa, wie einer der Rezensenten des methodischen Übungsbuches vor Jahren meinte, nur auf ein amüsantes Frage- und Antwortspiel hinausläuft. Aufser der Förderung, die durch die Beantwortung der Fragen der Sprach- und Denkausbildung des Schülers zu teil wird, haben die Fragen als solche noch andere, mehr dem äufserlichen Unterrichtsbetriebe zu gute kommende Vorzüge; der Einzelheiten, die im naturgeschichtlichen Unterricht Schülern und Lehrern gegenwärtig sein müssen, sind so viele, die Beziehungen, in welche die Objekte zu einander nach immer wechselnden Gesichtspunkten gebracht werden müssen, sind so verschlungen, dafs es schon nach Ablauf kürzerer Zeiträume notwendig wird, wenigstens die am meisten hervorragenden Momente des zurückgelegten Weges festzulegen, damit nicht das mühsam aufgerichtete Gebäude ohne Halt wieder zusammensinkt. Aus dem blofsen Wortlaut und der Folge der Fragen können jene Hauptpunkte, auf die es bei der Beobachtungs- und Beschreibungsarbeit einer bestimmten Klassenstufe ankam, jederzeit von sachkundigem Blick wieder erkannt, von neuem zur Anwendung gebracht oder wenn nötig, auch auf ihre didaktische Zweckmäfsigkeit geprüft werden. Die auf den verschiedenen Unterrichtsstufen gestellten Fragen stellen in ihrer Gesamtheit ein allerdings schematisiertes, aber doch immer noch zuverlässigeres Bild des ganzen Lehrganges dar, als sich ein solches aus einem Leitfaden entnehmen läfst, der die Aneignungsart des Lehrstoffs während des Unterrichts in Dunkel hüllt. Eine möglichst spezielle Vorstellung von der wirklichen, — nicht etwa blofs auf dem Papier stehenden — Bearbeitungsmethode eines Lehrfachs zu haben, ist aber für jeden, der in einem solchen unterrichten will, ganz unumgänglich nötig; ähnlich liegt der Fall, wenn mehrere Lehrer an demselben Lehrfache in aufeinanderfolgenden Klassen beteiligt sind. Es mufs ihnen dann daran liegen, genau zu wissen, wie die nur im allgemeinen angedeutete Lehraufgabe im einzelnen auf den verschiedenen Stufen aufgefafst wird, da sie ohne diese Kenntnis gar nicht da weiter bauen können, wo der vorausgehende Unterricht bereits einen Grund gelegt hat. In allen diesen Fällen leisten die Fragen das, was man billigerweise von einem derartigen äufserlichen Mittel erwarten kann. Auch Prof. Pilling wendet derartige Fragen an und beabsichtigt sie als besonderes Heft ohne Antworten den Schülern in die Hand zu geben.

Der jetzt von ihm vorgelegte Lehrgang ist dagegen für Lehrer bestimmt und zwar hat er diejenigen im Auge, die „das umfangreiche Material des Unterrichts nicht in solcher Weise beherrschen, dafs ihnen in jeder Stunde der notwendige und zweckmäfsige Lehrstoff in rechter Zubereitung zur Verfügung stände. Deshalb sind auch die Antworten den Fragen beigefügt oder wenigstens angedeutet worden, obwohl die meisten Lehrer ihrer kaum bedürfen werden“. Den hier angedeuteten Übelstand hat der Berichterstatter in der zweiten Auflage seines methodischen Übungsbuches (Heft I) dadurch zu vermeiden gesucht, dafs er die für die Beschreibung der einzelnen Pflanzen in Betracht kommenden Fakta, die der Lehrer notwendigerweise kennen mufs, wenn er die Beschreibung vom Schüler richtig ausführen lassen will, in die Form vergleichender Beschreibungen kleidete. Hier blieb wenigstens noch ein Rest von freier, geistiger Thätigkeit bei der Beantwortung der Fragen übrig. Aber zu den Fragen auch die Antworten hinzufügen heifst doch den Lehrer zu einer blofsen Sprechmaschine erniedrigen! Ein allgemein gegen die Frageform vorgebrachtes Bedenken bezieht sich auf den nicht seltenen Fall, dafs ein Schüler die Merkmale oder Bezeichnungen derselben vergessen hat, die er zum Beschreiben einer Pflanze braucht; hier müssen die während der Beobachtung entworfenen Skizzen oder die im Leitfaden gegebenen Abbildungen als Hilfsmittel eintreten, um das verlorene Vorstellungsbild oder Wort in Erinnerung zu bringen, zu welchem Zwecke die Abbildungen mit einer ihre Einzelteile benennenden Erklärung versehen sein müssen. Nach dem Lehrgang von Pilling sind im angegebenen Fall die Tafeln der Schulflora (s. oben) zu benutzen, die neben den Habitusbildern auch reichliche Blütenanalysen enthalten und dem Schüler die nötigen Anhaltspunkte zur Wiederauffrischung des Vergessenen gewähren; ein Abzeichnen einzelner Pflanzenteile erleichtert die Einprägung ihrer Formen dabei in hervorragendem Grade. Anders liegt der Fall, wenn der Schüler einen ihm im Unterricht mitgeteilten, aber sinnlich nicht direkt wahrnehmbaren Vorgang, wie z. B. die Aufsaugung von Nährstoffen durch die Wurzel, oder biologische Andeutungen über die Rolle eines Pflanzenteils, Angaben über geographische Verbreitung oder Anwendung einer Pflanze u. a. dgl. nicht richtig aufgefafst oder vergessen hat. Enthält der Leitfaden Fragen, welche auf derartige Dinge sich beziehen, so wird naturgemäfs der lebhafter interessierte Schüler sie besser beantworten als der weniger thätige; selbst das völlige Unvermögen des Schülers, eine derartige Frage zu beantworten, begründet keinen stichhaltigen Einwand gegen das fragende Verfahren, wenn man nur im Auge behält, dafs dieses Unvermögen ebenso wie auch eine irrtümliche Antwort Veranlassung zur nochmaligen Erläuterung der Sache geben mufs. Übrigens ist es ja auch nicht ausgeschlossen, dafs der für den Schülergebrauch bestimmte Leitfaden die Thatsachen genannter Art so mitteilt, dafs der Schüler zwar im Buche die notwendigen Anhaltspunkte für die Wiederholung findet, ohne doch den Wortlaut der gegebenen Sätze in beliebter Weise auswendig lernen zu können.

Vorstehende Erörterungen mögen vielleicht unnötig erscheinen Man mufs aber bedenken, dafs viele Lehrer Gegner der Frageform sind; jedoch werden auch letztere zugeben, dafs die Fragen gewisse Vorzüge haben müssen, da sonst ein Buch wie das von Pilling undenkbar wäre. Letzterer skizziert den von ihm eingeschlagenen speziellen Lehrgang in folgender Weise (S. 3--4): „Auf der untersten Stufe wird der Schüler angeleitet, allgemein verbreitete und bekannte Blütenpflanzen nach ihren Achsen- und Blattgebilden zu beschreiben und zu vergleichen, daraus die Hauptformen der Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüten und Früchte zusammenzustellen, die gemeinsamen ähnlichen Merkmale verschiedener Pflanzen aufzusuchen, ihre Verwandtschaft danach zu bestimmen, die Thätigkeiten der einzelnen Pflanzenteile im Pflanzenleben, ihre Anpassung an äufsere Verhältnisse und ihre Beziehungen zu anderen Pflanzen, zu Tieren und Menschen aufzufinden. Wenn irgend möglich, ist jeder Schüler in der Lehrstunde mit der zu besprechenden Pflanze versehen. Der Lehrer läfst die charakteristischen Pflanzenteile am lebenden Exemplar aufsuchen und ihre Beschreibung mündlich ausführen. Einzelne Pflanzenteile und ihre Durchschnitte müssen entweder vom Lehrer an die Tafel gezeichnet oder durch Abbildungen deutlich gemacht werden. Dies wird durch die Abbildungen der Schulflora sehr erleichtert, und das richtige Bild für die Wiederholung und Einprägung ins Gedächtnis fest eingeprägt. Sodann wird von den Schülern eine schematische Beschreibung nach bestimmten Gesichtspunkten mündlich und teilweise auch schriftlich zusammengefafst. Dies geschieht nach einem bestimmten Fragenschema, wie es unten angegeben ist. So wird ein pflanzenkundlicher Vorstellungsschatz ohne Auswendiglernen angeeignet. Wenn in irgend einem Lehrfache, so sind in naturkundlichen Fächern die Kenntnisse von den Schülern selbstthätig zu erarbeiten, nicht zu erlernen. Wenn die Schüler gewöhnt werden, lebende und getrocknete Pflanzen und Pflanzenbilder miteinander zu verarbeiten, wird ihnen auch die Fähigkeit anerzogen, aus guten Bildern die Erinnerung an lebende Pflanzen, welche sie früher betrachtet haben, zu erneuern, sogar nach Bildern sich eine lebendige Vorstellung von Pflanzen zu erzeugen, welche sie nicht lebend vor Augen haben können, z. B. von fremdländischen Gewächsen. Ebenso werden von den Schülern die morphologischen, physiologischen, biologischen Begriffe der botanischen Wissenschaft, sowie die Merkmale zur Aufstellung eines Pflanzensystems selbstthätig gewonnen, sie werden ihnen nicht gegeben. Dies ist ein wesentlicher Vorteil, den der naturkundliche Unterricht für die Erziehung der Schüler zu selbstthätiger Beobachtungs- und Denkarbeit bietet, der aber verloren geht, wenn der Lehrer die heuristische Methode vernachlässigt“. Das vom Verf. gegebene Fragenschema stimmt im ganzen mit dem überein, das Ref. in seinem methodischen Übungsbuch (Heft II) aufgestellt hat. Die dann folgenden, sich auf einzelne Pflanzen (48 Arten) beziehenden Fragen zerfallen in solche, die zur eigentlichen Beschreibung gehören, und in solche, die das Gebiet der Gestaltlehre, Systemkunde und Biologie

rühren. Sobald eine Pflanze aufgenommen wird, die mit einer früher rgekommenen verwandt ist, werden Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten fgesucht. Die gewonnenen morphologischen, biologischen und systema-chen Grundbegriffe werden in 152 Fragen am Schlufs rekapituliert; ch werden die beschriebenen Pflanzen nach den einfachsten systemati-hen Gesichtspunkten zusammengestellt (Blüte „ringsgleich“ oder „seitlich-ich“, vollständig oder perigonbildend u. s. w.). — Auf weiteres einzu-hen verbietet hier leider der Raum; mit der Tendenz des Lehrganges d Leitfadens kann sich der Berichterstatter einverstanden erklären; bei aktischer Anwendung des Buches möchte aber gröfsere Beschränkung s systematischen Stoffes und stärkere Betonung des Biologischen anzu-en sein.

Auf einem neuen Wege versucht der Leitfaden von Oberl. Ströse : methodische Einführung in die Botanik. Begonnen wird mit einigen deutungen über die menschlichen Sinne, die Aggregatzustände, Aus-hnung, Gewicht der Körper, Wärme und Licht, sowie lebende Wesen Unterschied von leblosen Naturkörpern. Dann werden zunächst einige iten (Gartentulpe, Wiesenschaumkraut, Veilchen, Kirschbaumblüte, ubnessel, Maiblume, Akazie) sowie einzelne Blätter und Zweige vor-egt, um daran die notwendigen Einzelunterscheidungen der Pflanzen-;ane zu gewinnen; einige Beschreibungen vollständiger Pflanzen (Korn-le, Ackerwinde, Weiderich) schliefsen sich an. Darauf werden Früchte achelbeeren, Pflaume, Mohnfrucht, Haselnufs) und Samen (Pferdebohne) genommen und unterschieden, sowie einige Lebenserscheinungen ätigkeit der Wurzeln, Einflufs der Wärme) in Betracht gezogen. Auf folgenden Lehrstufe werden Keimpflanzen (Pferdebohne, Radieschen ı.), Zwiebeln, Zweige von Syringa, Laubsprosse der Maiblume, gefüllte l ungefüllte Blüten der Tulpe und des Kirschbaumes, sowie eine Reihe ı vollständigen Pflanzenexemplaren (Glockenblume, Hahnenfufs, Ehren-is, Wegerich, Schöllkraut, Skabiose, Mohrrübe) gemustert, um be-amte morphologische Unterscheidungen (Blattformationen, Streckung l Stauchung der Internodien, die Blattfolge, Deck- und Vorblätter, die wandlung der Blätter zu Staub- und Fruchtblättern, die Hauptblüten-ıdformen u. a.) anzuknüpfen. Hieran schliefsen sich vergleichende Be-reibungen (2 Labiaten, 2 Arten von Lamium, dsgl. von Viola und ıunculus, 2 Papilionaceen. 2 Umbelliferen). Dann folgt eine Zusammen-ung der bisher entwickelten morphologischen Grundbegriffe nebst An-tungen über Lebensdauer, Vermehrung und Verbreitung der Pflanzen. e dritte Stufe bringt Beschreibungen von Vertretern monokotyler und otyler Familien (Liliifloren, Ranunculaceen, Rosaceen, Caryophyllaceen, ilionaceen, Scrophulariaceen, Solanaceen, Kompositen) und schliefst beschriebenen Hauptarten eine gröfsere Reihe teilweise nur mit nen angeführter Species sowie eine Bestimmungstabelle an. An-tungen über Schutzeinrichtungen der Pflanzen, die wichtigsten Kultur-ächse und die Züchtung derselben, die Verbreitungsmittel der Früchte

und Samen, eine kurze Übersicht der systematischen Hauptgruppen und eine Bestimmungstabelle einheimischer Bäume und Sträucher bilden den Schlufs. Mit Freuden wird man den eigenartigen Weg des Verf., der vielfache Litteraturstudien auf methodischem Gebiete durchblicken läfst, als einen möglichen und durchdachten anerkennen. Auch ist im Unterschiede zu Pilling hervorzuheben, dafs Ströse die wesentlichen Punkte der morphologisch-genetischen Betrachtungsweise, auf die es im Elementarunterricht vor allem ankommt, wie Keimung, Knospenbildung, Streckung und Stauchung der Internodien, Blattformationen, Metamorphose der Blätter, Entwickelung von Frucht und Samen, schärfer herauszuarbeiten versteht. Ebenso ist die formelle, äufsere Darstellung sehr verschieden, indem Ströse möglichst knappe, durch Buchstaben verschiedenen Ranges bezeichnete und mit Anwendung ungleicher Schrift gedruckte Sätze vorzieht, während Pilling nur nach Hauptgruppen geordnete Fragen stellt. Ströse stellt zwar auch hier und da Fragen, meist drückt er jedoch die Beobachtungsaufgabe imperativisch aus, — also z. B.: Beachte die äufsere Behaarung der Krone! Öffne die Röhre durch einen Schnitt u. s. w.! Zupfe Kelchblätter, Blumen- und Staubblätter ab! — Dazu treten aber auch ausgeführte Lehrmitteilungen, so dafs das Ganze den Eindruck einer auf das Wichtigste zusammengedrängten Lehrstunde macht. Dafs auch auf diese Weise das oben geforderte Bild des Lehrverfahrens ebenso wie durch die Fragen abgespiegelt wird, bedarf keines weiteren Beweises. Es fragt sich nur, ob ein derartig spezialisierter Lehrgang, wie ihn Ströse für seinen individuellen Unterricht entwickelt, auch von anderen Lehrerpersönlichkeiten ohne Widerwillen nachgeahmt werden kann. Der Berichterstatter ist der Meinung, dafs dies nur dann der Fall sein wird, wenn der betreffende Lehrer die ihm angelegte Fessel als willkommenen Halt für die eigene, schwankende und noch nicht ausgereifte Lehrpraxis benutzt; in jedem anderen Falle müssen sich sehr bald Abweichungen des Verfahrens einstellen, die schliefslich den Zweck des Leitfadens illusorisch machen. Schliefslich wird man beim Festhalten an der methodischen Richtung des Leitfadens immer nur eine ungefähre Gliederung des Stoffs nach Hauptstufen von demselben fordern können und alle Spezialwege, auf denen die Aneignung unter wechselnden äufseren und inneren Umständen des Unterrichts durch den Schüler erfolgen soll, dem einzelnen Lehrer überlassen müssen. Andernfalls kämen wir auf die althergebrachte systematische Lehrbuchform und die mit derselben unzertrennlich verbundenen didaktischen Unzuträglichkeiten zurück.

Für obere Klassen kann man aus mannigfachen Gründen ein systematisches Lehrbuch für nützlich halten. Dafs in einem solchen die wissenschaftliche Korrektheit sich am besten durchführen läfst, ist ja unbestreitbar, ob aber auch z. B. ein vierzehn- oder fünfzehnjähriger Zögling einer Mittelschule ein wissenschaftliches Kompendium der Botanik schon mit Nutzen in die Hand nehmen kann, doch sehr fraglich. Für die Mittelschulen Österreichs hat Dr. R. v. Wettstein einen Leitfaden

verfafst, der streng systematisch zunächst die wichtigsten Pflanzengruppen, von den Kryptogamen ausgehend, behandelt, dann die Anatomie, Physiologie und Morphologie vorträgt und schliefslich in einem dritten Teil eine sehr ausführliche Zusammenstellung der Nahrungs-, Nutz-, Medizinal-, Zier- und Futterpflanzen giebt. Im systematischen Teil wird meist von bestimmten, einzelnen Pflanzenarten ausgegangen, an deren Beschreibung sich die Charakteristik der Familie schliefst; durch kleinere Schrift kenntlich gemachte Abschnitte enthalten Notizen über geographische Verbreitung, Anwendung der Pflanzen u. a. Einigen Familien, wie z. B. den Iridaceen, Typhaceen, Araceen, Cyperaceen, Juglandaceen, Salicaceen, Chenopodiaceen, Lauraceen, Berberidaceen, Nymphaeaceen, Malvaceen, Hippocastanaceen, Aceraceen, Cactaceen, Lorantaceen, Ericaceen, Convolvulaceen, Valerianaceen u. a. werden nur wenige Zeilen gewidmet, während andere wie Liliaceen, Amaryllidaceen, Gramineen, Orchideen, Cupuliferen, Urticaceen, Polygoneen u. a. ausführlicher behandelt sind; diese Auswahl ist vom didaktischen Standpunkt nicht zu rechtfertigen, da im Unterricht Pflanzen wie Iris, Typha, Calla, Carex, Juglans, Salix, Berberis, Nymphaea, Acer, Viscum, Calluna, Convolvulus u. a. dieselbe Bedeutung haben wie die Arten der im Lehrbuch bevorzugten Familienreihe. Die allgemeine Botanik geht von dem Aufbau der Pflanze aus Zellen und Gewebe aus, während für den Schulunterricht doch die Morphologie der äufseren Gliederung die Grundlage der Betrachtung bilden mufs. Schliefslich erscheint auch die ausführliche Berücksichtigung der Kulturpflanzen bedenklich, da damit dem Schüler eine grofse Menge von Namen, sowie von ökonomischen und technologischen Notizen u. a. aufgebürdet werden, deren Kenntnis ihn in seiner allgemeinen Bildung um keinen Schritt weiter fördert. Allerdings verdienen die Kulturpflanzen Beachtung, aber nur insoweit, als sie sich in den sonstigen methodischen Gang des Unterrichts einfügen, wie z. B. unsere wichtigsten Getreidearten in die Besprechung der Gramineen oder die bekanntesten südeuropäischen Kulturgewächse in die Erörterung der pflanzengeographischen Verhältnisse Europas. Eine lange Zeit hindurch fortgesetzte Aufzählung und Beschreibung von Mehl-, Gemüse-, Obst- und Gewürzpflanzen u. s. w. kann nur im Fachunterricht von Nutzen sein, einen erziehlichen Wert können wir solchen Kenntnissen nicht zuschreiben. Freilich folgt daraus, dafs die Beschreibung dieser Pflanzen in dem Lehrbuch von Wettstein fast ein Viertel des Ganzen einnimmt, noch nicht, dafs ihnen auch im Unterricht ein entsprechender Raum zugewiesen wird, jedoch dürfen dem Utilitätsprinzip überhaupt keine Zugeständnisse gemacht werden, da sonst eine unendliche Flut anderer Fachdisciplinen das gleiche Recht auf Berücksichtigung im Schulunterricht zu beanspruchen hätte, wie die angewandte Botanik. Die Ausstattung des Buches von Wettstein mit 2 Farbentafeln (Pilze) und mit zahlreichen (149) schön ausgeführten Textfiguren mufs rühmend hervorgehoben werden.

Aus dem gleichen Verlage mit dem ebenbesprochenen Werke ging

auch die Neubearbeitung der Pokornyschen *Naturgeschichte des Pflanzenreichs* durch Oberl. Fischer hervor. Hier finden wir eine ganze Reihe von Familien, z. B. die Magnoliaceen, Fumariaceen, Tropäoleen, Aurantiaceen, Rhamneen, Celastrineen, Crassulaceen, Saxifragaceen, Ribesiaceen, Onagraceen, Passifloreen, Begoniaceen, Myrtaceen, Plumbagineen, Plantagineen, Verbenaceen u. a. berücksichtigt, die in dem Buche von Wettstein ganz fehlen; auch werden den Pflanzenbeschreibungen wenigstens hier und da die notwendigsten Erläuterungen beigefügt. Der allgemeine Teil beschäftigt sich in erster Linie mit dem äufseren Bau, während Anatomie und Physiologie zurücktreten. Dies sind einige der Unterschiede, die uns im Vergleich mit dem Leitfaden von Wettstein zuerst in die Augen fallen. Für den Standpunkt des Schulunterrichts erscheint uns daher auch das Buch von Pokorny-Fischer als das zweckmäfsigere. Würden in letzteres auch die Abbildungen von Wettstein übertragen, so würden die beiden Bücher auch in äufserer Beziehung gleichwertig sein.

In Neuauflage sind auch die botanischen Schulbücher von Schilling-Noll (15. Aufl.), Liebe (3. Aufl.), Krass-Landois (6. Aufl.), Traumüller und Krieger (2. Aufl.), sowie Leunis-Frank erschienen, letzteres Werk besonders mit vielen Verbesserungen. Auf eingehendere Besprechung neuer Ausgaben mufs hier des Raumes wegen verzichtet werden.

Ein willkommenes Hilfsmittel für den Unterricht hat Schleichert in einer *Anleitung zu pflanzenphysiologischen Experimenten* gegeben, die sich an das in den Jahresberichten früher erwähnte pflanzenphysiologische Praktikum von Prof. Detmer anlehnt, aber den Gegenstand in gedrängterer und vereinfachter Form darstellt; aufserdem sind Beobachtungen und Erläuterungen über biologische Thatsachen, wie über die Beziehungen der Schnecken zu den Pflanzen, über Blütenbestäubung u. a. hinzugefügt, die in einem streng experimentellen Buche keinen Platz haben konnten. Die beschriebenen Versuche hat Verf. in dem pflanzenphysiologischen Institut der Universität Jena unter Leitung von Prof. Detmer selbst angestellt und dieselben auf ihre Verwendbarkeit im Schulunterricht geprüft; die Art der Versuchsanordnung wird meist durch Abbildungen erläutert; auch werden neuerdings gemachte wichtigere Untersuchungen, wie die von Frank und Hellriegel über die Stickstoffaufnahme der Pflanzen u. a. kurz angedeutet. Anerkennung verdient die leicht lesbare Darstellungsform; auch ist der Verf. sichtlich bemüht, den mit der Pflanzenbiologie weniger vertrauten Leser nach möglichst vielen Seiten mit diesem interessanten Gebiete bekannt zu machen. Die Ausführung der wichtigsten pflanzenbiologischen Versuche läfst sich übrigens an Realschulen zwanglos an den Laboratoriumsunterricht anschliefsen, wobei einzelne Schüler die Zusammenstellung und Überwachung der Apparate, wie z. B. bei Pflanzenkulturen in Nährflüssigkeiten zu übernehmen haben; auch werden schon jetzt wichtigere pflanzenphysiologische

Demonstrationen, so die Sauerstoffabscheidung von Elodea im Sonnenlicht, der Nachweis von Stärkemehl in beleuchteten Blättern, die optischen Eigenschaften der Chlorophyllösung u. a. im botanischen Unterricht vieler Realschulen berücksichtigt. Es käme nur darauf an, die bisher an verschiedenen Stellen des Lehrganges zerstreuten Einzelheiten im Unterricht der I zusammenzufassen und zu erweitern, um einen gewissen Abschlufs dieses hochwichtigen Zweiges der Botanik zu erreichen.

Ein Büchlein von Plüss sucht die Kenntnis der Bäume und Sträucher, ein zweites desselben Verf. die der Getreidearten und Feldblumen auf möglichst leichte Weise zu verbreiten. Nur ersteres liegt dem Berichterstatter vor und erinnert ihn einigermafsen an das Waldbüchlein von Willkomm, das aber mehr den Standpunkt des Forstmannes festhält und keine Bestimmungstabellen enthält wie sie Plüss für die Holzpflanzen in belaubtem und winterlichem Zustande giebt; auch berücksichtigt letzterer viele ausländische Gewächse, die Willkomm nicht aufgenommen hat. Die Bestimmungstabellen sind übersichtlich und ihr Gebrauch wird an mehreren Beispielen auch dem Ungeübtesten klargemacht. Ansprüche an strenger wissenschaftliche Haltung können derartige Schriften nicht erfüllen, leisten aber trotzdem in ihrem bescheidenen Wirkungskreise manches Gute.

Im Anschlufs hieran möchte noch ein kleines Buch von Schünemann über *Pflanzenvergiftungen* zu erwähnen sein, das vom Standpunkt des Arztes die einheimischen Giftpflanzen einschliefslich der Pilze bespricht; es berichtet auch von einer Reihe von Vergiftungsfällen, die für den Botaniklehrer Interesse haben. Verf. ermahnt zu einer recht sorgsamen Belehrung der Jugend über die Gefährlichkeit einzelner Giftpflanzen; wenn er vorschlägt, dieselben im Walde selbst aufzusuchen und kennen zu lernen, so ist das wenigstens in grofsen Städten, in deren nächster Umgebung die am meisten in Betracht kommenden Gewächse, wie Tollkirsche u. a. nicht oder nur ganz vereinzelt vorkommen, leider nicht durchführbar. Am sichersten ist es immer, von dem Genusse unbekannter Beeren, Pilze u. dgl. überhaupt im Walde dringend abzuraten und beim Vorzeigen der Giftpflanzen in der Klasse auch die Folgen der Vergiftung zu erörtern.

Einige sonstige botanische Schriften sind dem Titel nach im Schriftenverzeichnis aufgeführt.

C. Mineralogie.

Eine gedrängte Übersicht von dem gegenwärtigen Stande der Mineralogie giebt ein Lehrbuch von Klockmann, dessen erste, den allgemeinen Teil enthaltende Hälfte vorliegt; es ist vorzugsweise für Studierende bestimmt und setzt demgemäfs spezielle, in den Vorlesungen zu gebende Erläuterungen sowie auch praktische Übungen im Krystalluntersuchen, Projizieren u. a. voraus. Der krystallographische Abschnitt bespricht das Gesetz der rationalen Achsenschnitte, die Symbolisierung, bei der dem neueren Gebrauch entsprechend vorzugsweise die Millersche Be-

zeichnungsweise verwendet wird. die Deduktion der Flächen und Zonen, die verschiedenen Arten der Projektion, die Krystallberechnung, die Symmetrieverhältnisse und Zwillingsbildungen u. a. in klarer Weise und stellt dann die Formen der einzelnen Krystallsysteme übersichtlich zusammen. Auch in den übrigen Abschnitten über optische Eigenschaften u. a. wird nur das Hauptsächliche, dies aber in möglichst bestimmt und verständlich gefafster Form mitgeteilt; Litteraturangaben sind am Anfang oder Schlufs der einzelnen Abschnitte zusammengestellt.

Die *Mineralogie* von Kenngott, sowie die unter dem Titel: *Wanderungen in das Reich der Steine* von Senft herausgegebene Schrift sind dem Referenten nicht zugänglich gewesen. Von mineralogischen Leitfäden für den Schulunterricht liegt zunächst ein kurzer *Abrifs* für Gymnasien von Krause vor. An 10 Mineralien (Steinsalz, Schwefelkies, Flufsspat, Granat, Zinnerz, Quarz, Kalkspat, Bleiglanz, Gips und Schwefel) werden die wichtigsten krystallographischen und sonstigen morphologischen, sowie auch einige physikalische und chemische Eigenschaften (Härte, spezifisches Gewicht, Löslichkeit u. a.) aufgewiesen und in Anmerkungen erläutert. Dann folgt im zweiten Teil eine Zusammenstellung von 66 kurz beschriebenen Mineralien, die nach chemischem System angeordnet sind. Auswahl und Darstellung erscheinen durchaus sachgemäfs; nur hätte wohl der für den mineralogischen Unterricht oft verhängnisvollen Zersplitterung des Stoffes in einzelne Notizen durch Zusammenfassung verwandter Erscheinungen mehr entgegengearbeitet werden können. Auch vermifst man petrographische und geognostische Andeutungen ganz, die aber notwendig sind, wenn die vorgelegten Mineralien dem Schüler nicht als beliebige Naturprodukte ohne Zusammenhang, sondern als Bestandteile der nach bestimmten Gesetzen sich gestaltenden Erdrinde anschaulich gemacht werden sollen. Der Leitfaden ist nach dem Vorwort allerdings für Schüler bestimmt, welche in Chemie und Physik noch keine Vorkenntnisse besitzen; nach Ansicht des Berichterstatters sollte man ihnen in diesem Falle auch nicht zumuten, sich mit der chemischen Zusammensetzung der Mineralien zu beschäftigen. Was nützt z. B. die Notiz, dafs man aus Flufsspat ein giftiges, glasätzendes Gas entwickeln kann, wenn der Schüler von dem dabei stattfindenden Vorgang, von der Analogie des Fluors und Chlors, sowie ihrer Wasserstoffverbindungen u. a. keine Ahnung hat? Was helfen die Bezeichnungen Oxyde, Sulfide, Carbonate, Sulfate u. s. w. dem, der etwa nur hört, dafs diese Namen Verbindungen eines Elementes mit Sauerstoff, Schwefel, Kohlensäure, Schwefelsäure u. a. bezeichnen sollen, ohne dafs ihm Gelegenheit gegeben wird, diese Verbindungsvorgänge und die Eigenschaften dieser Stoffe in einer Reihe von Versuchen kennen zu lernen? Es bleiben schliefslich doch nur Namen ohne rechte Bedeutung, die erst im chemischen Unterricht ihr wahres Licht empfangen. Ganz ähnlich liegt die Sache auf physikalischem Gebiet, nur dafs hier einzelne Auffassungen, z. B. von Härte, Farbe, Glanz, Strich der Mineralien, auch ohne theoretische Vorbildung dem Schüler zugemutet

werden können. Auf derartige Dinge, sowie die elementare Krystallformenlehre mufs der mineralogische Unterricht ohne Voraussetzung von Chemie und Physik beschränkt werden, wenn er nicht dem sonst auf naturwissenschaftlichem Lehrgebiet geltenden Grundsatze durchgängiger Anschaulichkeit und Verständlichkeit zuwiderlaufen will. Der theoretisch möglichen Absicht, die ersten physikalischen und chemischen Grundbegriffe beiläufig an einer Reihe ausgewählter Mineralien zu entwickeln, steht die praktische Schwierigkeit im Wege, dann doch erläuternde physikalische und chemische Versuche machen zu müssen, welche naturgemäfs das Interesse der Schüler an den einzelnen Mineralkörpern in den Hintergrund drängen und den Unterricht von seiner eigentlichen Aufgabe ablenken.

Auch der ebenfalls für Gymnasien, speziell die bayerischen, bestimmte Leitfaden der Mineralogie von Kellermann trägt den eben entwickelten Anschauungen zu wenig Rechnung. Allerdings werden in dem Abschnitt über chemische Grundbegriffe (S. 16—19) einige Andeutungen zu Versuchen gegeben und auch Begriffe wie Element, Verbindung, Molekül, Atom, Atomgewicht u. a. erläutert, allein das Mitgeteilte reicht bei weitem nicht zum Verständnis der im übrigen Buch vorkommenden chemischen Unterscheidungen und Formeln aus, unter denen sogar die der zusammengesetzten Silikate nicht fehlen. Im übrigen hält das Buch einen systematischen Gang ein, behandelt zunächst die physikalischen, dann die chemischen Eigenschaften und beschreibt darauf die einzelnen Mineralien, deren Zahl über 90 beträgt. Dafs bei einem Umfange von etwa 30 Seiten der beschreibende Teil nur ganz kurze Beschreibungen nebst den üblichen Notizen über Fundstellen geben kann, liegt auf der Hand. Wenn der Schüler aber im Unterricht in derselben trockenen Aufzählungsart mit den Mineralien bekannt gemacht wird, wie sie der Leitfaden notgedrungen einhält, mufs ihm die Mineralogie als die langweiligste aller Disciplinen erscheinen. Ein näheres Eingehen auf die zahlreichen Beziehungen der Gesteinswelt zu der Morphologie und Bildungsgeschichte der Erdoberfläche würde einen solchen Gedanken nicht aufkommen lassen.

Eine vielseitigere Auffassung wird der mineralogischen Lehraufgabe in einigen älteren Schulbüchern zu teil, von denen uns die von Hofmann, von Sprockhoff und von Pokorny-Fischer in Neuauflagen vorliegen. In diesen Büchern ist wenigstens durch petrographische und geologische Abschnitte Sorge getragen, die Betrachtung des Anorganischen nicht auf einzelne physikalische und chemische Kennzeichen zu beschränken; der Unterricht soll vielmehr darauf ausgehen, eine deutliche Vorstellung von dem Ineinandergreifen chemischer und physikalischer, den Aufbau der Weltkörper sowohl als den eines einzelnen Krystalls beherrschender Kräfte zu geben und schliefslich auch einen Streifblick auf das allmähliche Hervorwachsen des organischen Lebens auf der Erde zu wagen, soweit dies an der Hand einfacher Thatsachen möglich ist. Recht verschieden sind allerdings die Wege, die von den genannten

Büchern nach dieser Richtung hin eingeschlagen werden. Am vielseitigsten zeigt sich das Buch von Sprockhoff, das zunächst einen Vorbereitungskursus von 25 Vertretern der Hauptmineralgruppen vorausschickt und dann „Gruppen-Bilder“, d. h. systematische Zusammenstellungen der Mineralien und Gesteine, sowie einen Abschnitt über Bergbau und Hüttenwesen — ein Thema, dem sicherlich manches Goldkorn auch für die Unterrichtsmethodik der Mineralogie zu entnehmen ist — anschliefst. Hierauf werden in einem allgemeinen Teil Oryktognosie, Geognosie und Geologie getrennt vorgetragen. Das Buch von Hofmann zerfällt in einen oryktognostischen und geognostischen Hauptteil, von denen der letztere in dem Abschnitt über Versteinerungskunde auch eine kurze Charakteristik der Formationen und ihrer organischen Einschlüsse giebt. Fischer gliedert sein Buch in Mineralogie und Geologie und weist die Petrographie der letzteren zu; die Beigabe geologischer Profile und kleiner Übersichtskarten, die neben den üblichen geologischen Landschaftsbildern und paläontologischen Figuren Aufnahme fanden, verdient Anerkennung, da durch derartige Darstellungen die räumliche Auffassung der Lagerungsverhältnisse besser als durch Worte ermöglicht wird.

Eine vom wissenschaftlichen Standpunkt gegebene Darstellung der *Formationskunde* von Kayser nimmt besonders auf die Leitfossilien Rücksicht und bildet zahlreiche Formen derselben ab; da das Buch aufserdem die in Deutschland entwickelten Schichtenglieder spezieller beschreibt, als dies in allgemeinen Werken über Geologie der Fall sein kann, so wird es auch dem naturwissenschaftlichen Lehrer bei eigenen Studien nützlich sein. Von Handbüchern sind die *Elemente der Geologie* von Geh.-R. Credner, die jetzt in 7. Auflage erscheinen, zu einem einleitenden Studium der Disciplin wohl am geeignetsten.

Von Spezialabhandlungen geologischen Inhalts kann hier nur we[illegible] angeführt werden. Die Umwandlungen, welche der Boden des no[illegible] deutschen Tieflands durch die Gletscher der Eiszeit erfahren hat, erört[illegible] eine Schrift von Wahnschaffe auf Grund neuerer Forschungen und [illegible] nutzt instruktive Profile sowie auch einige landschaftliche Photographie[illegible] zur Erläuterung. Über Glacialerscheinungen in der Umgebung von Meiſs[illegible] hat Körnich, über ebensolche in Nordböhmen Slavik geschrieben. D[illegible] Frankenjura behandelte Oberbergdir. Gümbel in einem umfangreichen ge[illegible]gnostischen Werke; Diener erörterte den Gebirgsbau der Westalpen, Niezwiedzki setzte seine Beiträge zur Kenntnis der Salzformation von Wieliczk[illegible] Bochnia und Kalusz fort. Prof. Credner beschrieb die geologisch[illegible] Verhältnisse von Leipzig und schilderte in einer gemeinverständlich[illegible] Abhandlung auch die merkwürdigen, eine Mischung des Amphibien- u[illegible] Reptilientypus darstellenden Urvierfüſsler des sächsischen Rotliegende[illegible] Ein geologisches Exkursionsbuch für die Umgegend von Bern verfaſst Kissling; auch eine Exkursionskarte für genannten Ort wurde von de[illegible] schweizerischen naturforschenden Gesellschaft herausgegeben. Ein Verzeichnis der mineralogischen, geologischen u. s. w. Litteratur für Baden,

Vürttemberg und Hohenzollern findet sich in den *Mitteilungen der rofsherz. badischen geologischen Landesanstalt.* Eine in der Virchow-Ioltzendorffschen Sammlung veröffentlichte kleine Schrift von List schildert ie westfälische Kohlenformation; ausgehend von den allgemeinen geoloischen Verhältnissen des rechtsrheinischen Kohlenreviers werden Lagerung, 'orkommen und Eigenschaften der Steinkohle sachgemäfs vorgeführt. ;achträge zu seiner Beschreibung eines Diatomeenlagers bei Klieken in .nhalt veröffentlichte Oberl. Ströse in einer Programmabhandlung, die ufser einem Verzeichnis der aufgefundenen Diatomeen auch Angaben über nderweitige in etwas tieferen Schichten aufgefundene Reste, — darunter ı einem Süfswasserkalk auch recente Pflanzen — mitteilt; das Alter der chichten spricht Verf. als präglacial an.

Sehr dankenswert ist eine Programmabhandlung (I. Teil) Mehners ber die geologischen Verhältnisse von Freiberg, die zugleich zeigt, wie er geologische Unterricht an bestimmte Lokalvorkommnisse anzuknüpfen at; in dieser Beziehung besitzt Freiberg allerdings die denkbar günstigste ,age. Zunächst entwickelt die Abhandlung die allgemeinen geologischen 'erhältnisse in Sachsen westlich von der Elbe: drei aus archäischen Geteinen bestehende Hauptfalten des erzgebirgischen Systems sind zunächst ı Betracht zu ziehen, die schon bei Beendigung genannter Formation ntstanden sein müssen; die in den zwischenliegenden Mulden abgelagerten üngeren Formationen des Silur, Devon und Kulm sind an den ursprüngchen Gebirgssätteln mit aufgerichtet, während die darüberliegenden, prouktiven Steinkohlenschichten noch heute im wesentlichen horizontal liegen. Iieraus ergiebt sich als Datum für den Abschlufs der Faltenbildung die eit zwischen der Ablagerung der flötzleeren Kulmschichten und denen er Steinkohle. Die späterhin noch fortdauernde Wirkung der gebirgsildenden Druckkräfte erzeugte zumal auf der Höhe der Gebirgssättel ahlreiche Spalten, die teils die Richtung des erzgebirgischen, teils die es herzynischen Systems einhalten; den von Erzen ausgefüllten Gängen ommt naturgemäfs gerade im Freiberger Distrikt eine grofse praktische edeutung zu und Verf. erörtert daher auch eingehend die mineralogische usammensetzung und Bildungsweise derselben. Durch derartige Bezugahme auf bestimmte Einzelverhältnisse gewinnt der mineralogische Unterclit ein ganz anderes Leben, als es bei dem üblichen Vorzeigen einzelner, ır durch die Merkmale des Systems lose verknüpfter Mineralspecies der all sein kann. Zumal die unzureichenden Vorstellungen über die gesell:haftliche Verbindung der Erze und ihrer Gangarten, über die Entstehung er Gebirgsspalten und Gänge u. a. m. sind nicht selten der Grund, wesalb die Schüler dem mineralogischen Unterricht kein rechtes Interesse ıtgegenbringen. In einer bergbautreibenden Gegend gestaltet sich naturemäfs die Sache ganz anders! Zumal die Umgebung Freibergs bietet n Halden, sowie auch an einem tiefen Einschnitt der Dresdener Bahn istlich der Frauensteinerstrafse) und anderen Orten Gelegenheit, zu Tage usgehende Gänge zu beobachten. Auch kuppenartig ausgebreitete Eruptiv-

gesteinmassen sind leicht zugänglich, so z. B. von Granit bei Bobritzsch und Naundorf, Porphyr am Burgberg bei Lichtenberg, Basalt am Landberg bei Mohorn u. s. w. Auf archäischen Schichten baut sich bei Schellenberg eine steile Kuppe von Quarzporphyr auf, auf der das Schlofs Augustusberg thront, und durch deren Eruptionskanal ein Brunnen in die Tiefe geführt worden ist. Auch die Verwerfungsspalten, die vorzugsweise in der Mulde zwischen dem südlichen und mittleren (Granulit) Erzgebirgssattel auftreten, lassen sich zum Teil in ihrem Verlaufe verfolgen; zwei Spalten mit erzgebirgischen Streichen haben den mittleren Teil der Schichtenmulde — das Frankenberg-Hainichener Zwischengebirge — von den benachbarten Muldenflügeln getrennt. Durch seitliche Pressung wurde dieser Schichtenkomplex gegen die beiden äufseren Teile der Mulde emporgehoben, so dafs die ursprünglich in der Tiefe gelegenen, älteren (archäischen) Glieder der Mulde in das Niveau der angrenzenden, jüngeren Formationen gerückt sind und hier zum Teil zu Tage treten. Zahlreiche Verwerfungsspalten jüngeren Datums halten das herzynische Streichen ein und haben bei Durchkreuzung mit den erzgebirgischen Linien die Lagerungsverhältnisse im NW. von Freiberg gestört und verwickelt gemacht. Erst gegen das Ende der Tertiärzeit kam durch das Abgleiten eines Teils vom südlichsten Erzgebirgssattel der Steilabfall des Gebirges nach der böhmischen Seite hin zustande. Die Fortdauer der gebirgsbildenden Kräfte bis zur Gegenwart zeigt sich in zahlreichen tektonischen Erdbeben, von denen die wichtigsten neueren Datums in der Abhandlung zusammengestellt werden. Auf diese im Unterricht von Oberl. Mehner ausgeführte und deshalb hier kurz wiedergegebene Orientierung folgt eine eingehende Beschäftigung mit den Gesteinen der archäischen (Gneifs, Glimmerschiefer, Phyllit) und denen der Übergangsformation (Granit, Syenit, Diabas und klastische Gesteine), wobei die Freiberger Vorkommnisse stets den Ausgangspunkt bilden. Der Raum verbietet hier leider ein näheres Eingehen, jedoch genügen wohl die obigen Andeutungen, um erkennen zu lassen, dafs die Abhandlung Mehners für die Methodik des mineralogisch-geognostischen Unterrichts grundlegend ist. Auch die formelle Seite derselben wird in methodischen, jedem Einzelabschnitt beigefügten Fragen und Aufgaben berücksichtigt. Einige Proben davon dürften hier von Interesse sein. Auf allgemeine Geologie beziehen sich z. B. folgende Fragen: Was versteht man unter dem erzgebirgischen Faltensystem? Welche Formationen beteiligen sich an dem Aufbau desselben? Inwiefern beweist die Lage der Schichten dieser Formationen den Faltungsprozefs? Gieb die Ursachen der Bildung des Faltensystems an! Vergleiche die drei Faltungssättel ihrer Höhe und Ausbreitung nach und verfolge dieselben auf der Karte von Sachsen! Zu welcher Zeit ist die Herausbildung dieser drei Gebirgsfalten in der Hauptsache erfolgt? Welche Anhaltspunkte haben wir für diese Annahme? Wie kommt es, dafs gegenwärtig die Oberflächengestaltung Sachsens diese ehemalige Faltenbildung nur noch wenig erkennen läfst? Woraus ist die Fortdauer des

birgsbildenden Schubes während jüngerer geologischer Perioden und bst bis in die Gegenwart zu erkennen? Was für Wirkungen hat der ltenbildungsprozefs innerhalb der von ihm betroffenen Gesteine weiter r Folge gehabt? Nach welchen zwei Richtungen verlaufen hauptsächlich das Erzgebirge durchsetzenden Spaltensysteme, und wie werden diese zeichnet? Inwiefern hat ein Teil dieser Spalten auf die orographische staltung Sachsens einen bedeutenden Einflufs gehabt? Verfolge einige r bedeutendsten Verwerfungsspalten auf der Karte! Welche Anhaltsnkte giebt es zur Beurteilung des Alters der verschiedenen Spalten? schreibe die Entstehung des südlichen Steilabfalles des Erzgebirges! oraus ist zu erkennen, dafs dieser Vorgang erst während der Tertiärt stattgefunden hat? Welche zwei Arten von Gängen sind durch die schiedentliche Art und Weise der Ausfüllung der Spalten durch Mineralsse entstanden? Welche Eruptivgesteine beteiligen sich innerhalb des stlichen Sachsens an der Bildung solcher Gänge? Wie sind die Erznge entstanden? Welche Arten von Erzgängen unterscheidet man nach n Mineralien, welche sie führen? Welche Anhaltspunkte giebt es zur stimmung des relativen Alters der verschiedenen Erzgangformationen? ie folgen dem Alter nach die Formationen der Freiberger Erzgänge feinander? Besichtige die den Dresdener Bahneinschnitt durchsetzenden zgänge und bestimme ihre Streich- und Fallrichtung! Wie erklärt sich oberflächliche rote Farbe dieser von der Dresdener Bahn durchnittenen Erzgänge? Wodurch giebt sich der gebirgsbildende Druck in r Gegenwart zuweilen noch kund? Was ist unter tektonischen Erdben zu verstehen? Wie erklärt sich die Häufigkeit tektonischer Erdben im Bereich des ostthüringisch-vogtländischen Schiefergebirges? — nliche Fragen beziehen sich auf den Gneifs (26), auf seine Einlagengen (50), die Glimmerschieferformation (12), auf den Phyllit (13), die chitektonik der archäischen Formation (15), auf Granit und Syenit (22), f die klastischen Gesteine endlich 30 Aufgaben. Sicherlich setzt die bständige Beantwortung aller dieser Fragen ein gründliches Vertrautsein r Schüler mit den geologischen Verhältnissen ihrer Umgebung voraus, e sie es nur auf vielen Exkursionen und unter steter Benutzung der ologischen Karte Sachsens (Sekt. 78—80, 98—99) erwerben konnten; fserdem ist eine eingehende Beschäftigung mit den genaueren Strukturrhältnissen der einzelnen Gesteine anzunehmen. Das sind gewifs anernnungswerte Leistungen, die zugleich das Interesse der Schüler für den nterricht bezeugen! Man kann nur wünschen, dafs auch anderwärts der ineralogisch-geognostische Unterricht nach ähnlichen Gesichtspunkten wie Freiberg erteilt werden möchte. Die Arbeit von Mehner empfehlen r allen Fachgenossen zu recht eingehendem Studium und sprechen hliefslich nur noch den Wunsch aus, dafs Verf. mit der versprochenen ortsetzung der Arbeit nicht zögern möge. Dankenswert würde auch die erausgabe eines geologischen Exkursionsbuches für die Freiberger Gegend in, wozu Verf. gewifs das Material beisammen hat, und worin er unter

Beifügung von Profilen und Übersichtskarten das ganze reichhaltige Thema zu systematischer Abrundung bringen könnte. Seine mehr methodische und den Zwecken des Unterrichts dienende Darstellung in einem Schulprogramm würde dadurch in keiner Weise in ihrem Werte beeinträchtigt, sondern vielmehr erst zu rechter Geltung gebracht werden!

Eine für unsern Jahresbericht eingesandte Schrift von Hermite: *Géologie — Principes — Explication de l'époque quaternaire sans hypothèses* entwirft ein kühnes, hier und da von einzelnen richtigen Erfahrungen ausgehendes Phantasiegemälde und bekämpft energisch die Annahme eines glutflüssigen Erdinnern. Verf. betont vor allem die Senkungsvorgänge, die durch den Druck der immer mächtiger gewordenen Sedimentärschichten veranlafst sein sollen und bringt damit den Ursprung, sowie die Verteilung der Erdwärme, die primären und sekundären Gebirgsfaltungen, sowie die Eruptionsvorgänge und die Erdbeben in genetischen Zusammenhang. Anwendung der Theorie auf Einzelfälle — der beste Prüfstein einer solchen — wird nicht einmal versucht.

D. Chemie.

Von den wissenschaftlichen Lehrbüchern dieser Disciplin ist im Berichtsjahre das ausführliche Werk von Roscoe und Schorlemmer weiter fortgesetzt worden. Von Richters Chemie der Kohlenstoffverbindungen erschien eine Neuauflage, desgleichen von dem kurzen Lehrbuch der organischen Chemie von Bernthsen und der Chemie der Steinkohle von Muck. Ein neues, dem Ref. unbekanntes Lehrbuch der anorganischen Chemie hat Krafft herausgegeben. Auf dem Gebiete der analytischen Chemie sind die Bücher von Miller, Kiliani, Blochmann, Schwanert, Birnbaum und Classen neuaufgelegt; die Analyse organischer Stoffe beschreibt Vortmann, Medicus giebt im 4. Heft seines analytischen Werkes Anleitung zu technisch-chemischen Untersuchungen, Lehmann (vgl. Jb. IV, XI, 73) verfafste eine Schrift über Krystallanalyse. Über die Prüfung der chemischen Reagentien auf Reinheit hat Krauch ein für den Laboratoriumsgebrauch nützliches Buch zusammengestellt. Neu umgearbeitet erschien die Lötrohranalyse von Hirschwald. Für Technologie und sonstige Litteratur ist auf die Jahresberichte wie den von Wagner-Fischer und das Repertorium von Jacobsen zu verweisen. Weidingers Waren-Lexikon der chemischen Industrie und Pharmacie wurde von Hanausek in Verbindung mit einigen anderen Gelehrten neu herausgegeben. Ein Synonymenwörterbuch für gleichlautende Benennungen auf dem Gebiete der technischen, pharmaceutischen u. s. w. Chemie bearbeitete Arends.

Von der durch Ostwald herausgegebenen Sammlung historisch wichtiger chemischer Schriften enthält Heft 15 und 16 die für die Pflanzenphysiologie wichtigen chemischen Versuche über die Vegetation von Saussure (1804), Nr. 22 die für die Ausbildung der Radikaltheorie bahn-

echenden Untersuchungen von Woehler und Liebig über das Radikal r Benzoësäure (1837), Nr. 26 die Abhandlung des letztgenannten ›rschers über die Konstitution der organischen Säuren (1838), Nr. 27 › von Bunsen über die Kakodylreihe (1837—43), Nr. 28 die von ısteur über die Asymmetrie bei natürlich vorkommenden, organischen ›rbindungen (1860), Nr. 29 die Schrift Wilhelmys über das Gesetz, ch welchem die Einwirkung der Säure auf den Rohrzucker stattfindet 350) und Nr. 30 den Abrifs eines Lehrganges der theoretischen Chemie ch Vorträgen von Cannizaro (1858).

Einen neuen Apparat zur Gasanalyse, der in bequemer Weise z. B. › Entnahme von Verbrennungsgasen aus Öfen und die Bestimmung ·es CO_2-, CO- und O-Gehalts ermöglicht, sowie einen Vorlesungsversuch, r die Bildung von Wasser in der Wasserstoff-Sauerstoffflamme unter ›ichzeitigem Glühen von Kalk sehr anschaulich macht, hat Fr. C. G. üller beschrieben. Derselbe gab eine kurze Notiz über Verbrennungs- rsuche mit Magnesium oder Natrium in verschlossener Flasche, in der, ch Öffnung derselben unter Wasser, das Quantum des verbrauchten uerstoffs nachgewiesen wird; auch veröffentlichte er eine Vorschrift zur reitung kleiner Quantitäten petroleumfreien Natriums. E. Wiede- ınn erteilte eine Reihe praktischer Ratschläge über das Reinigen von ıecksilber, das Amalgamieren des Zinks und das Erzeugen von Salmiak- beln. Wilbrand beschrieb Versuche, welche die Absorption von osphorsäure, sowie von Kali und Ammon im Erdboden zeigen, und er- ıterte diese für die Pflanzenernährung wichtigen Vorgänge. A. von ılecsinsky machte Angaben über einen neuen Destillierapparat, ein assergebläse und eine Vorrichtung für luftdichten Verschlufs. Sehr in- ·uktive Versuche zur Erläuterung photochemischer Prozesse und photo- aphischer Methoden wie des Negativ- und Positivprozesses, des Platindrucks, s photomechanischen Druckverfahrens u. a. wurden von Lüpke ver- 'entlicht; als Lichtquelle benutzte er vielfach eine vereinfachte Sellsche ımpe mit Schwefelkohlenstoff-Stickstoffoxydflamme. Derselbe beschrieb ıch eine Versuchsanordnung, die zur Erläuterung der technischen Dar- ›llung von Wassergas dient.

Ein neues, für den Schulunterricht bestimmtes Lehrbuch der Chemie, ıs auch die Mineralogie mit umfafst, hat Prof. Weis ausgearbeitet. ıs Werk ist ein durchaus eigenartiges, indem es von allgemeinsten Be- iffskategorieen wie Raum, Zeit, Körper, Kraft, Massenbewegung, Massen- ıd Massenteilanziehung u. a. ausgeht, dann einen Überblick über die icht-, Wärme-, chemischen und elektrischen Erscheinungen giebt und ıch Erläuterung der allgemeinen chemischen Grundbegriffe wie Affinität, lement, Mischung und Verbindung, Verbindungsgewicht, Atom u. a. sich ı 2. Buch sofort zu einer systematischen Zusammenstellung der Mine- lien und Gesteine wendet. Im Vorwort wird das folgendermafsen be- ·ündet. „Da thatsächlich die Mineralien nichts anderes sind als die in ›r Natur im festen oder flüssigen Zustand vorkommenden chemischen

Elemente und deren Verbindungen, so ist auch thatsächlich die Vorausnahme der Mineralogie in einer unteren Klasse (UII) eine Entlastung der Chemie in den oberen Klassen, insofern sie das, was an chemischen Stoffen in der Natur vorkommt, wenigstens in Hauptgliedern kennen lehrt." Da nämlich in dem vorangehenden Gesamtüberblick der physikalischen und chemischen Erscheinungen das Notwendigste, z. B. über Sauerstoff, Luft, Wasser, Flamme, Kohlenstoffverbindungen, Zersetzung der Oxyde, über Salze u. dgl. mitgeteilt wird, so sind auch die notwendigen Grundlagen für die Mineralogie vorhanden; der zweite Teil des Werkes bringt dann einen vollständigen Abrifs der anorganischen Chemie. Der Lehrgang ist somit kein wesentlich anderer, als er vielfach auch an Lehranstalten eingehalten wird, die auf einen Vorkursus der Chemie Mineralogie und dieser wiederum Chemie folgen lassen. Freilich giebt Verf. in seinem Lehrbuch keine entwickelnde, vom Einfachen zum Zusammengesetzteren fortschreitende Darstellung des Lehrstoffs, sondern nur eine Gliederung desselben nach bestimmten allgemeinen Kategorieen, wie Kohäsionsformen, Änderungen der Kohäsion, chemische Wirkungen des Lichts, Stoffänderungen durch Teilung, unbestimmte Verbindungen, Bildung der Salze, Vorkommen und Bildung der Mineralien u. dgl. Infolgedessen werden die Einzelversuche nur kurz angedeutet und weder die zum Versuch dienenden Apparate noch die aus den Experimenten zu ziehenden Schlufsfolgerungen näher angegeben, weil Verf., wie er sagt, „kein Experimentierbuch für Lehrer, sondern ein Lernbuch für Lernende bringen" wollte. Zum Ersatz liefs er eine methodische Gliederung des Stoffs insofern eintreten, als er dreierlei Art von Lehrstoff auch durch besonderen Druck unterschied, nämlich zunächst Leitfadenstoff, der das Wesentliche und Wichtigste darstellt, dann Erläuterungen (in Mitteldruck, zugleich auch Zusammenfassungen, Begründungen und Versuche zu dem Leitfadenstoff enthaltend), und schliefslich Ausfüllungsstoff, d. h. Historisches, Zahlenbeispiele, Ergänzungen für höhere Klassenstufen u. a. Indem nun diese drei Arten von Stoff in allen Teilen des systematischen Lehrgerüstes zwischen- und miteinander auftreten, entsteht für den Lernenden keineswegs der Vorteil, den das Vorwort an diesem Verfahren rühmt, dafs nämlich „das Allgemeine und Einzelne in einheitlichem Zusammenhange wiederholt und angeeignet" werden könne. Wir glauben im Gegenteil, dafs die gewählte Form dem Anfänger unnötige Schwierigkeiten in den Weg legt, die bei einem stufenweise durchgeführten Aufbau leicht zu vermeiden gewesen wären. Um dem Leser eine nähere Vorstellung von dem Buche zu geben, sehen wir uns z. B. das 11. Kapitel über „besondere Ursachen chemischer Vorgänge" näher an Zunächst finden sich 12 Zeilen in Grofsdruck, in welchen der status nascendi, die Kontakt- und die Fermentwirkung eine kurze Erklärung finden; dann folgen zwei Seiten in Mitteldruck, in denen zunächst das Wesen des Entstehungszustandes an der Bildung von Cyan (in der Flamme), von Ammoniak (durch Fäulnis und durch trockene Destillation), von Salpetersäure und salpetersaurem Ammoniak

›ei Fäulnis und beim Gewitter), von Kohlenwasserstoffen (aus nascierendem Vasserstoff und Äthylen), von salpetrigsaurem Ammoniak (beim Verunsten von Wasser an der Luft) erläutert wird. Hierauf wird das Ozon ls „Bildung des Entstehungszustandes“ herbeigezogen und nach seinen esentlichsten Eigenschaften (starke Oxydationswirkungen, Zersetzung von odkalium), Entstehungsursache (Durchschlagen elektrischer Funken durch ,uft, Elektrolyse von Wasser, Verdunsten von Wasser in Gradierwerken, 'erbrennen von Wasserstoff oder organischen Körpern, langsame Oxydation on Phosphor u. a.) und seinem Dichtigkeitsverhältnis im Vergleich zu inktivem Sauerstoff geschildert. Den Übergang zum Wasserstoffhyperoxyd ermittelt folgender Satz: „Da in der Regel überall, wo sich Ozon bildet, uch Luftfeuchtigkeit oder Wasser zugegen ist, so kann ein erschüttertes ›-Atom statt der Zugkraft eines O-Moleküls zu folgen, auch der Zugraft eines Wassermoleküls (H_2O) folgen und Wasserstoffhyperoxyd H_2O_2) bilden.“ Thatsächlich bilden sich beide Stoffe, Ozon und Wasser:offhyperoxyd, in der Regel gleichzeitig. Weiter folgen Angaben über ie schwache Bindung des O-Atoms in beiden Körpern, sowie über ihre xydierende, fäulniswidrige und bleichende Wirkung. Vom Wasserstoffyperoxyd kommt Verf. im Hinblick auf eine alte Erklärung von Berzelius uf die Kontaktwirkungen, die zunächst durch einige Beispiele (Zersetzung on H_2O_2 durch edle Metalle, Kohle, Silberoxyd, Bleisuperoxyd) erläutert 'erden. Aber „der Name Kontakt erklärt nichts“, deshalb wird eine durch .dhäsion bewirkte Wechselanziehung der sich berührenden Masenteilchen ls Erklärungsgrund diskutiert. Dann wird die Entzündung von Wassertoff durch Platinschwamm erläutert, desgleichen der Grund, weshalb dem hlorsauren Kali bei der Sauerstoffdarstellung pulverförmige, chemisch inktive Körper (wie Glaspulver, Sand, Braunstein) zugemischt werden. Íun wendet sich Verf. denjenigen chemischen Vorgängen zu, bei denen leine Mengen eines Stoffes bedeutend gröſsere Quantitäten eines anderen msetzen (wie z. B. das Stickoxyd beim Schwefelsäureprozeſs, die Schwefeläure bei der Bildung von Äthyläther); die Kreisvorgänge werden damit on den eigentlichen Fermentwirkungen gesondert, bei denen „durch einen ;rreger ein Aufbrausen, eine Gasentwickelung, überhaupt eine Bewegung ervorgerufen wird“, und dann geformte und ungeformte Fermente unterchieden. In Kleindruck treten endlich kurze Mitteilungen über Alkohol-, Íilchsäure-, Buttersäure-, Essigsäuregärung mit Rücksicht auf die zugeörigen Sproſs- oder Spaltpilzformen hinzu; von ungeformten Fermenten wird nvertin, Diastase, das Pankreasferment, Pepsin, Lab, Emulsin, Amygalin genannt. Den Schluſs des ganzen Abschnitts bildet ein Hinweis auf lie zum Teil noch rätselhafte Natur der Fermente. Freilich hat Verf. nit seinen Ausführungen den Stoff lange nicht erschöpft, sondern ihn ur kursorisch etwa auf 4 Seiten behandelt. In einem Nachschlagewerk, inem groſsen systematischen Lehrbuch, einem Lexikon u. dgl. wäre die Reichhaltigkeit kein Fehler, aber in einem Schulbuch ist äuſserste Knappheit des Stoffes notwendig. Der Verf. entschuldigt in dem Vorwort

sein „Streben nach einer gewissen Vollständigkeit“ damit, dafs die Ansichten über das, was wesentlich ist, im einzelnen sehr verschieden sind. Nach diesem Prinzip müfsten die Schullehrbücher mindestens den Umfang eines Lexikons haben, da man doch nicht wissen kann, ob nicht die eine oder andere Thatsache von diesem oder jenem Lehrer verlangt wird. Fleifs im Zusammentragen des Materials ist für einen Schulbuchautor kein besonderer Ruhmestitel. Auch die inhaltliche Seite des in Rede stehenden Werkes erregt mannigfache Bedenken. Wir finden da z. B.: „Das was mehr oder weniger flüchtig (!) vor den Sinnen auftritt, heifst eine Erscheinung, ein Vorgang, Prozefs.“ Unter Zeit heifst es: „Die Entscheidung, ob etwas eine Erscheinung ist, hängt (daher) zum Teil von der Zeit ab. Es ist schwer, in Worte zu fassen, was Zeit ist, wenn man sie auch aus der Aufeinanderfolge von Zuständen und Erscheinungen ableitet“ u. s. w. — „Stoff, Materie, Substanz heifst ein Gegenstand mit Rücksicht auf die Eigenart dessen, was seinen Raum erfüllt oder mit Rücksicht auf alle seine Eigentümlichkeiten (!) aufser der Begrenzung.“ — „Kraft heifst das, was einen Raum erfüllt (!) mit Rücksicht auf die Wirkung, die von ihm ausgeht, in der Regel (!) ohne Rücksicht auf den Stoff und die Begrenzung des Raumerfüllenden“. Wenn in diesen Fällen auch vom Standpunkt des Nichtphilosophen schwer zu definierende Allgemeinbegriffe vorliegen, so hätte Verf. für dieselben doch bessere Definitionen ausfindig machen können als die eben angeführten. Auch lag gar keine Notwendigkeit vor, Worte wie Erscheinung, Zeit, Stoff, Kraft u. dgl. anders als im anschaulichen Sinne des gemeinen Menschenverstandes zu gebrauchen. Was sollen ferner die Auseinandersetzungen des Verf. über Schwere, Fallbeschleunigung, Arbeit, Bewegungsgröfse, lebendige Kraft und andere Entlehnungen aus der Physik? Freilich ist der naturwissenschaftliche Unterricht ein einheitlicher, bei dem es darauf ankommt, das enge Band zwischen den physikalischen und chemischen Erscheinungen überall festzuhalten und dem Schüler aufzuweisen. Allein den Inhalt der Physiklehrbücher auch in den der chemischen Leitfäden zu übernehmen, ist doch nur Verschwendung von Druckerschwärze! Oder sollte vielleicht das Werk von Weis auch das physikalische Lehrbuch ersetzen, wie es bereits ein mineralogisches entbehrlich macht? — Trotz dieser und zahlreicher anderer, hier des Raumes wegen zu unterdrückender Bedenken mufs Ref. gestehen, dafs er dem Verfasser eine anregende Darstellungsweise durchaus nicht absprechen will. Derselbe hat offenbar vieles gelesen und nach seiner Weise sich zurechtgelegt, so dafs man auch da, wo man mit seiner Auffassung nicht einverstanden ist, doch immer eine Ansicht vorfindet, die zum Nachdenken auffordert; es hat auch immer Reiz, einer Darstellung zu begegnen, die eine Sache von einem ganz anderen Ende anfafst, als es auf dem hergebrachten und ausgetretenen Wege geschieht. Ein für Anfänger benutzbares Hilfsmittel ist das Buch in seinem allgemeinen Teile jedoch keinesfalls, da es weder übersichtlich noch im eigentlichen Sinne elementar angelegt erscheint; da-

;egen kann der Weiterfortgeschrittene ihm manche Anregung und Be-
ehrung entnehmen, sobald er den ersten Schreck über die abstrakte
Eingangspforte überwunden hat. Der zweite Teil, der ein systematisches
.ehrbuch der Chemie in gewöhnlichem Sinne darstellt, giebt zu metho-
.ischen Bemerkungen keine Veranlassung.

In ganz entgegengesetzter Richtung wie das Lehrbuch von Weis
ucht der *Grundrifs der Chemie* von Brunner den Lehrstoff aufzubauen.
Iier kommt es nicht auf systematisch geordnete Anhäufung von That-
achen, sondern auf einen genetischen, aus den Einzelversuchen die all-
emeinen Eigenschaften, Begriffe und Sätze entwickelnden Weg an. „Die
.ehrsätze der Chemie müssen das notwendige Resultat von Versuchen
ilden, das der Schüler unter der Leitung des Lehrers aus denselben ab-
eitet" — sagt der Verf. im Vorwort. Wir haben es also mit einem
'ertreter der Arendt-Wilbrandschen Richtung zu thun; indes will das
Buch insofern eine neue Bahn eröffnen, als es von Versuchen ausgeht,
lie „von den Klassikern der Chemie angestellt wurden", und es den
ichüler „auch chronologisch zu den wissenschaftlichen Entdeckungen in
lerselben Reihenfolge führt, wie sie die Geschichte der Chemie angiebt".
)ie Bedeutung eines derartigen Vorhabens rechtfertigt ein näheres Ein-
ehen auf den methodischen Inhalt des Buches. Die Einleitung nimmt
unächst die Einwirkung von Flüssigkeiten auf feste Körper — Sand in
Vasser, desgl. Stärkemehl, Zucker, Kochsalz — zum Ausgangspunkt und
rörtert den Lösungszustand, wobei auch die praktischen Methoden zur
'rennung fester Körper von Flüssigkeiten, sowie von aufgelöster Substanz
ınd Lösungsmitteln zur Anwendung gebracht werden; dann kommen die
.uf die Lösung beschleunigend wirkenden Umstände in Betracht, sowie
.uch der Fall, dafs mit der Auflösung eine stoffliche Veränderung —
Auflösen von entwässertem Kupfervitriol, Zink in Schwefelsäure unter
Entwicklung von Wasserstoff (Boyle 1672!), Kupfer in Salpetersäure —
'erbunden ist, womit dann die Unterscheidung von chemischer und physi-
:alischer Lösung vorbereitet wird; andere Lösungsmittel (Weingeist,
Äther u. a.) werden herbeigezogen, sowie lösliche und unlösliche Stoffe
ınterschieden. Im weiteren wird der nach Entfernung des Lösungs-
nittels bleibende Rückstand genauer untersucht und die dabei sich er-
:ebenden Hauptfälle unterschieden. Hierauf treten die quantitativen Ver-
ıältnisse von Lösungen in die Untersuchung ein, die Abhängigkeit der
Konzentration von der Temperatur, die Ausscheidung von Krystallen aus
:onzentrierten Lösungen, sowie die Metallfällungen in chemischen Lösungen
Kupferlösung mit Eisen) gelangen zur Auffassung. Ein Rückblick fafst
lie über Einwirkung von Flüssigkeiten auf feste Körper gewonnenen
Erfahrungen zusammen. In gleicher Weise wird die Einwirkung der Flüssig-
:eiten aufeinander (Öl und Wasser, Äther und Wasser, Alkohol und Wasser,
Ammoniaklösung und Schwefelsäure) nach den dabei stattfindenden Haupt-
ällen untersucht und auch hier die chemische Wirkungsweise von der physi-
alischen begrifflich gesondert. Die demnächst vorgenommene Untersuchung

der Einwirkung von Flüssigkeiten auf Gase beginnt mit dem Auffangen eines Luftquantums in der pneumatischen Wanne, dann wird Kohlensäure aus Marmor (Black 1757!), ebenso Wasserstoff aus verdünnter Schwefelsäure und Zink (Cavendish 1766!), Ammoniak aus Kalkwasser mit Salmiak unter Erwärmen (Priestley 1774!) entwickelt und die verschiedene Löslichkeit der erhaltenen Gase näher geprüft. Hiermit ist der Schüler über die Unterschiede der physikalischen und chemischen Vorgänge hinreichend aufgeklärt und hat gleichzeitig eine Reihe von Grundanschauungen über Zustandsveränderungen aller Art nebst ihren praktisch-chemischen Konsequenzen — wie Filtrieren, Destillieren, Abdampfen, Entwässern, Trennen durch verschiedene Lösungsmittel, Auskrystallisieren, Konzentrieren, Entwickeln und Auffangen eines Gases, Absorbieren von Gasen u. a. — gewonnen und ist auf den folgenden Abschnitt des Unterrichts vorbereitet. Derselbe nimmt die Synthese zum Mittelpunkt, geht in der Weise Arendts von der Veränderung der Metalle beim Erhitzen an der Luft aus und schliefst Versuche über die Gewichtszunahme des verbrennenden Körpers an; Verf. beschreibt hierfür eine Versuchsanordnung, bei welcher Phosphor in einer an der Wage hängenden Kupferröhre erhitzt wird; letztere bildet das Verbindungsstück zwischen zwei tubulierten Kugelvorlagen, von denen die eine mit einem U-förmigen Manometerrohr, die andere mit einem Hahnverschlufs versehen ist, so dafs der Apparat geschlossen und nach Eintritt der Verbrennung wieder geöffnet werden kann. Zum quantitativen Nachweis der bei der Oxydation verbrannten Luftmenge wird der bekannte Versuch mit erhitzten Kupferdrehspänen verwendet, über die ein vorher und nachher gemessenes Luftquantum geleitet wird. Dann folgt die Entwicklung von Sauerstoff aus rotem Quecksilberoxyd; Wasserstoff wird mit demselben zu Wasser, Kohle zu Kohlensäure, Schwefel zu schwefliger Säure verbrannt und die erhaltenen Oxydverbindungen in bekannter Weise unterschieden. Der oben angeführte quantitative Versuch führt sogleich auf den Satz von der Erhaltung der Massen und den Begriff des Elements (Boyle 1661!). Die Darstellung der Oxyde erläutert ferner den Begriff der Addition, die für je 1 g verbrennende Substanz nach dem Schema: a Metall + b Sauerstoff = c Metalloxyd quantitativ erwiesen wird. Ähnlich wird bei den Sulfiden und Chloriden nach Aufweisung der Eigenschaften des Schwefels und des Chlors vorgegangen, wobei ebenfalls die Quantitäten der wirkenden Stoffe (für 1 g Substanz) in Betracht kommen; ein Rückblick formuliert das Gesetz der einfachen und multiplen Proportionen. In Kürze kommt dann im Gegensatz zur Synthese auch die Analyse der Binärverbindungen und die allgemeine Grundursache der chemischen Vorgänge zur Erörterung. Den zweiten Hauptmittelpunkt des Unterrichts bilden die Substitutions- und Wechselzersetzungsvorgänge, die mit der Einwirkung des Na auf Wasser, sowie der Zerlegung des Wassers durch Eisen (Lavoisier 1783!) eingeleitet werden. Daran schliefst sich die gewichtsanalytische Untersuchung des Wassers durch Reduktion einer gewogenen Kupferoxydmenge

ch Wasserstoff (Berzelius und Dulong 1820!), die Reduktion von
enoxyd durch H, sowie Erläuterung dieser Vorgänge. Es folgen Ver-
ne über die Einwirkung von Co_2 auf Metalle, sowie von Kohlenstoff
Metalloxyde, ebenso von HCl auf Metalle und umgekehrt von H auf
ormetalle, zuletzt solche über Einwirkung von H_2S auf Metalle; ein
ielleres Eingehen hierauf, sowie auch auf die Wechselzersetzung
iwirkung von Säuren auf basische Oxyde, von Säuren auf Salze, von
en auf Salze, von Salzen aufeinander) erscheint hier entbehrlich.
ere besondere Beachtung verdient dagegen der dritte Hauptabschnitt
Buches, in welchem es sich um die schwer zu veranschaulichenden
riffe Molekül, Atom, Valenz und die Begründung der Formelsprache
delt. Hier wird von der Äquivalenz ausgegangen und auf masanа-
schem Wege gezeigt, dafs z. B. 1 cm³ Natronlauge bei Einwirkung
ohl auf Salzsäure als auf Salpetersäure denselben Neutralisationswert
wie 1,517 cm³ Kalilauge; darauf werden die bei Metallfällungen auf-
enden äquivalenten Gewichtsmengen von Zink, Blei, Kupfer u. s. w.
immt. Diese Versuche bilden in der That den historischen Ausgangs-
kt der Theorie, da sie von Richter schon 1791 angestellt wurden und
Aufstellung des Daltonschen Atombegriffs vorausgingen. In weiterer
ge werden die Äquivalentgewichte auch von Wasserstoff, Chlor, Sauer-
f und Stickstoff ermittelt, indem derselbe galvanische Strom durch
i Hofmannsche U-Röhren (mit Wasser, Salzsäure und Amoniaklösung)
itet wird und die erhaltenen Gasvolumina, auf Gewicht umgerechnet,
einander verglichen werden. Unter Herbeiziehung der vorher gezeigten
stitutions- und Additionsvorgänge ergiebt sich schliefslich der Satz,
s die Körper sich entweder im Verhältnis ihrer Äquivalentgewichte
r nach einem Multiplum desselben verbinden. Zur Erklärung dieser
tsache wird dann die Atom- und Molekülhypothese eingeführt, und
r letztere in der Fassung, dafs „man übereingekommen sei, als Mole-
argewicht jene unbenannte Zahl zu bezeichnen, welche ausdrückt, wie-
mal schwerer 2 Liter des betreffenden gasförmigen Stoffes sind, als
iter Wasserstoff bei gleichem Druck und gleicher Temperatur". Nach-
i dann gezeigt ist, dafs aus den Äquivalentgewichten die Atom-
ichte sich bis auf einen unbekannten Faktor berechnen lassen, folgt
iefslich die Bestimmung des Atomgewichts aus dem Molekulargewicht;
pielsweise wird aus den empirisch gegebenen Molekulargewichten des
ssers, des Kohlenoxyds und der Kohlensäure, sowie aus der ebenfalls
irisch ermittelten Zusammensetzung dieser Verbindungen die Zahl 16
diejenige abgeleitet, welche der kleinsten Sauerstoffmenge im Molekül
genannten Verbindungen und somit dem Atomgewicht des Sauerstoffs
spricht. Die Einführung des Valenzbegriffes als Quotienten von Atom-
Äquivalentgewicht und die Erläuterung der chemischen Formel-
iche beschliefsen das in didaktischer Beziehung sehr wichtige Kapitel,
bei der Durchnahme im Unterricht auf eine möglichst anschauliche
bei dem Thatsächlichen stehenbleibende Grundlage gestellt werden

mufs, wenn es dem Schüler verständlich werden soll. Übrigens stimmt der von Brunner hier eingeschlagene Weg im ganzen mit demjenigen überein, was auch von anderer Seite, wie z. B. vom Referenten selbst (s. Poskes Zeitschr. f. physik. und chem. Unterr. II, S. 110—111) über die Äquivalenz als didaktisch besten Ausgangspunkt der chemischen Theorie angedeutet worden ist. Die übrigen, systematisch geordneten Abschnitte des Brunnerschen Buches (Nichtmetalle, Metalle und organische Chemie) brauchen, da sie sich in bekannten Bahnen bewegen, hier nicht näher beleuchtet zu werden; die geschickte Auswahl des Stoffes ist auch bei ihnen anzuerkennen. Im ganzen lehnt sich das Lehrverfahren Brunners nach der obigen Skizze am meisten an das von Arendt an, der ebenfalls in seinen Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre von Lösungen ausgeht und an einer Reihe von physikalischen und chemischen Erscheinungen in methodischer Folge die Anschauungen des Lernenden so weit klärt, dafs er für den Eintritt in das Gebiet der Oxydationsvorgänge und damit in das der speziellen Chemie vorbereitet ist. Allerdings umfafst dieser propädeutische Lehrgang Arendts sieben verschiedene Stufen und berücksichtigt schliefslich auch organische Verbindungen, wie Fette, Seifen, Fettsäuren und dgl. Brunner hat diesen Eingang auf drei Mittelpunkte (Einwirkung von Flüssigkeiten auf feste Körper, von Flüssigkeiten aufeinander und von Flüssigkeiten auf Gase) zusammengezogen und alles ihm entbehrlich Erscheinende aus dem Stufengange Arendts entfernt. Auch mit den Unterrichtsbüchern von Kauer (s. Jb. III B. 363) und Mitteregger (s. Jb. IV, XI, 73), soweit dieselben einen methodischen Weg einschlagen, hat der Leitfaden Brunners vieles Verwandte. Den von letzterem besonders betonten Vorzug seiner Stoffanordnung, die den historischen Entwickelungsgang der Chemie abspiegeln soll, will Berichterstatter nicht ganz bestreiten; nur möchte er darauf hinweisen, dafs eine solche Abspiegelung doch nur einige Hauptmomente des geschichtlichen Forschungsweges wiedergiebt, und dafs eben diese Hauptpunkte auch schon bei Arendt hervortreten. Im Vergleich zu der Lehrweise Wilbrands möchte bei dem Verfahren Brunners zu erwägen sein, ob nicht hier und da die vorwiegend synthetische Behandlungsweise des letzteren durch einen mehr entwickelnden, die Einzelversuche auseinander herleitenden Gedankengang hätte belebt werden können, ohne dafs die Grundgliederung des Ganzen nach Formen des chemischen Prozesses (wie Addition, einfache Spaltung, Substitution und Wechselzersetzung) im Sinne von Arendt aufzugeben gewesen wäre.

Unter den neuaufgelegten, älteren chemischen Schulbüchern verdient die von Oberl. Hovestadt bearbeitete zwölfte Auflage des bekannten Lorscheidschen Werkes als einer der wenigen Leitfäden Erwähnung, die auf die neueren Fortschritte der allgemeinen Chemie durch die Forschungen von Rauoult, van't Hoff, Ostwald u. a. Rücksicht nehmen; zwei als Stöchiometrie und als Verwandtschaftslehre bezeichnete Abschnitte stellen die wichtigsten Thatsachen über die Molekulardepression

n Lösungen, die molekulare Dampfdruckerniedrigung, den osmotischen ·uck in Lösungen, das Gesetz von der gleichen Molekularzahl in ›sungen gleicher Temperatur und gleichen osmotischen Druckes, die chtigsten thermochemischen Sätze und die Theorie der elektrolytischen ssociation u. a. in klarer und einfacher Form zusammen; auch sonst igt das Buch, z. B. bei der Technologie des Eisens, dem gegenwärtigen ındpunkt des Wissens und der Technik gebührend Rechnung.

Eine besonders zu Schülerversuchen anleitende und auch zur ersten nführung in die Chemie bestimmte Schrift von Schlichting hat seit :em ersten Erscheinen im Jahre 1861 fortgesetzte Verbesserungen er- ıren und erfreut sich noch jetzt grofser Beliebtheit; auch ist die rliegende neunte Auflage durch Dir. Wilke zu Gandersheim gründlich ıgearbeitet worden.

Zu praktischen Arbeiten im chemischen Laboratorium höherer Lehr- stalten schrieb Henniger eine *Anleitung*, jedoch beschränkt er die- ıbe im wesentlichen auf Angabe von Reaktionen, die nach Elementen ordnet sind; aufserdem stellt er unter „Repetition“ das für den Schüler issenswerte z. B. über die Darstellungsmethoden, das Vorkommen, die genschaften der einzelnen Stoffe zusammen, schliefst hieran stöchio- ›trische Übungen und hier und da auch experimentell auszuführende ıfgaben z. B. über die Darstellung von Chlornatrium, Kupferchlorid, ·om- und Jodkalium u. a. Dem Bedürfnis des Schulunterrichts an- pafste Tabellen zur Analyse werden nicht gegeben. Einfache stöchio- ›trische Aufgaben für Bürgerschulen hat Freund aufgestellt und nach m Lehrgang von Arendt geordnet.

Ein Repetitorium der anorganischen und organischen Chemie für ·üfungszwecke ist in dem Verlage von Breitenstein ohne Angabe des ›rf. erschienen; es enthält reichlichen Stoff in übersichtlicher, zum Teil ›ellarischer Anordnung. Als Repetitorium ist auch die *Allgemeine inleitung zum Studium der Chemie* von Ruchte (2. Aufl.) zu be- ichnen, jedoch werden darin auch zahlreiche Aufgaben und Fragen ge- ›llt, sowie methodische Bemerkungen — z. B. über die Zusammen- tzung der Schwefelsäure nach dem Gedankengang Wilbrands — an- ›schlossen.

Das schon früher erwähnte Lieferungswerk über Physik und Chemie ›n Urbanitzky und Zeisel ist bis zu den Schlufsheften vorgerückt, ›n denen uns einige auf die Chemie bezügliche vorliegen; es strebt :ine möglichst innige Verschmelzung der technologischen und wissenschaft- :hen Behandlungsweise“ an und enthält eine systematische Darstellung ›s gesamten Gebiets nebst einem kurzen Abrifs der historischen Chemie.

E. Auf mehrere Gebiete bezügliche Schriften.

Ein den biologischen Unterricht in hervorragender Weise unter- ützendes Werk begrüfsen wir in der *Tier- und Pflanzenwelt des Süfs- assers* von Zacharias, zu dem eine gröfsere Zahl von Gelehrten Bei-

träge geliefert hat, und zwar bearbeitete Migula die Algen und Infusorien, Ludwig die Süfswasserflora, Gruber die Wurzelfüfser, Weltner die Süfswasserschwämme, der Herausgeber die Strudelwürmer, Vosseler die Krebse, Kramer die Wassermilben, Schmidt die Kerfe und Kerflarven, Clessin die Mollusken, Seligo die Fische und Zschokke deren Parasiten; einige Abschnitte wie der über die allgemeine Biologie eines Süfswassersees von Forel, über die quantitative Bestimmung des Plankton im Süfswasser von Apstein, über die Fauna des Süfswassers in ihrer Beziehung zu der des Meeres, sowie die wissenschaftlichen Aufgaben biologischer Süfswasserstationen vom Herausgeber berühren auch Fragen von allgemeinem Interesse. Das Werk lehrt im übrigen nicht nur die wichtigsten Formen und Lebensverhältnisse der einheimischen Süfswasserbewohner kennen, sondern führt auch in das nähere Studium der einzelnen Gruppen in denkbar bequemster Weise ein; durch Beifügung von 130 Textfiguren und von litterarischen Nachweisen wird die Brauchbarkeit des Buches wesentlich erhöht.

Ein mit dem Werke von Zacharias verwandtes Unternehmen, *Die mikroskopische Pflanzen- und Tierwelt des Süfswassers* von Kirchner und Blochmann, ist erst zur Hälfte erschienen. Für Liebhaber von Terrarien und Aquarien, die zur Beobachtung der Süfswasserbewohner unentbehrlich sind, hat Dürigen eine neue Zeitschrift begründet.

Die in früheren Berichten bereits erwähnte Zeitschrift *Prometheus* führt auch in ihrem dritten Jahrgange fort, den Leser mit den neuesten Fortschritten der Naturwissenschaft und Technik bekannt zu machen; ihre einzelnen Nummern bringen aufser gröfseren, zusammenfassenden Aufsätzen wissenschaftlichen und technologischen Inhalts auch Beschreibungen neuer, technischer Vorrichtungen und Erfindungen in Wort und Bild; eine Rundschau liefert treffliche Skizzen von dem tiefgreifenden Einflufs der Naturwissenschaften auf unser gesamtes modernes Geistes- und Gesellschaftsleben; hieran schliefsen sich kleinere Mitteilungen aus allen Gebieten und zuletzt eine Bücherschau, die mit sachgemäfser Kritik vorgeht und unter Umständen auch die Vorschläge und Theorieen gewisser Weltverbesserer mit treffender Ironie abweist. Der naturwissenschaftliche Lehrer findet in der Zeitschrift manche wertvollen Angaben z. B. über die neuere Eisenhüttenkunde, die Fortschritte der Elektrotechnik u. a., die in der Fachlitteratur zerstreut sind und sich daher leicht der allgemeineren Kenntnisnahme entziehen.

Für die Lektüre der reiferen Jugend, sowie der Gebildeten überhaupt sind Bachs *Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur* bestimmt, dessen erster Band in einer neuen, von Berthold bearbeiteten Auflage vorliegt. Der Berichterstatter bedauert, sein früheres Urteil (s. Jb. IV, XI 81) über das Werk auch gegenüber dieser Neuauflage wiederholen zu müssen, da diese die neueren Ergebnisse der Biologie z. B. in den Abschnitten über die Lebensthätigkeiten der Insekten wie Ameisen, Honigbiene u. a. wiederum fast ganz mit Stillschweigen über-

:ht; in den Werken z. B. von Lubbock, Hermann Müller, Müllenhoff u. a. itte der Bearbeiter zahlreiche Thatsachen finden können, die mit den n ihm vorgetragenen Anschauungen über den Instinkt der Tiere ganz ivereinbar sind.

Die Theorie Darwins hat bekanntlich in Wallace einen Fortbildner :funden, dessen neues, auch in deutscher Übersetzung erschienenes Werk er den Darwinismus eine Reihe neuer Probleme aufstellt und zu lösen rsucht. Die ebenfalls die Theorie Darwins behandelnden Schriften von veling und von Diebold kennt Ref. nur dem Titel nach. An dieser elle mögen auch zwei in pädagogischen Zeitschriften erschienene Abndlungen erwähnt werden, die sich gleichfalls mit dem Darwinismus behäftigen; in *Aphorismen* über den letzteren geht Medicus von der nbestimmtheit der Begriffe Art, Gattung und Familie und der abeichenden Begrenzung derselben seitens der Naturforscher aus und sucht e Umwandlungsfähigkeit der Arten zu bestreiten, ohne das Vorndensein einzelner Übergangsformen zwischen ihnen zu leugnen; seine chlufsfolgerung beruht, sofern der Berichterstatter die Aphorismen richtig rstanden hat, auf dem Satze: Da die Arten überhaupt nicht realiter cistieren, kann auch eine reale Umwandlung von einer Art in die andere icht behauptet werden. Das mag ganz richtig sein, aber mit gleicher ogik läfst sich dann beweisen, dafs wir überhaupt von der Natur nichts haupten dürfen, und dafs auch die Behauptung von Medicus, als auf as Nicht-Ich bezüglich, nicht behauptet werden darf! Erdmann stimmt en von Dodel-Port in der Schrift *Moses oder Darwin* entwickelten nschauungen im allgemeinen bei und stellt alle Gegeneinwürfe zu den Fossilien“.

Erwähnung verdient hier auch eine Neuausgabe der *Naturwissen- :haftlichen Volksbücher* von Bernstein, die sich wegen ihrer klaren 'arstellungsform grofser Beliebtheit erfreuen. Von den verdienstvollen chriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse u Wien wurde der 31. Jahrgang herausgegeben, der u. a. einen Vortrag on Toula über die Entstehung der Kalksteine, sowie über das Salzebirge in seiner Beziehung zum Meere, desgl. von Wettstein über en Bernstein und die Bernsteinbäume u. a. enthält. Von dem *Jahrbuch 'er Natur* ist eine mit 12 Monatsbildern gezierte neue, im übrigen uneränderte Auflage erschienen; bezüglich der Tendenz des Buches vereisen wir auf unsere frühere Besprechung.

Die *Biographieen aus dem Naturleben* von Wagner, in 7. Aufl. on Terks herausgegeben, wenden sich vorzugsweise an die Jugend und nüpfen an die Schilderung einzelner Naturgegenstände wie z. B. der chnecken, des Kalksteins, des Frosches u. a. manchen ganz netten Geanken an.

Die *Naturwissenschaftlichen Plaudereien* von Budde bestehen aus iner Sammlung von älteren, für die Kölnische Zeitung geschriebenen 'euilletonaufsätzen und behandeln in leichter Form die verschiedenartigsten

Themata wie den Regenwurm, den Sperling, die Spinnen, die Intelligenz der Ameisen, die Hexenringe, die Geschichte eines Torfmoors, das Ende der Welt, den Mann im Monde u. a. Eigene Beobachtungen des Verf. sind mit fremden zu einem Ganzen vereinigt, das sich angenehm liest, ohne anstrengendere Aufmerksamkeit zu verlangen; die nicht selten in eine ironische oder scherzhafte Wendung ausklingende Darstellung hält sich frei von Trivialität, die sich sonst so leicht in gemeinverständliche Schilderungen naturwissenschaftlichen Inhalts einschleicht; auch poetische Schwärmerei hat Verf. vermieden, dafür läfst er die Thatsachen reden und strebt dahin, auch einmal den modernen Salonmenschen aus seiner Gleichgültigkeit gegen die Natur, sowie aus seinen zahlreichen Vorurteilen über den Einflufs der Naturwissenschaft auf das menschliche Leben und Denken aufzurütteln. Dafs sich dergleichen tiefere Tendenzen auf das Anmutigste, z. B. mit der Betrachtung des Sperlings verbinden lassen, macht eben den Reiz des genannten kleinen Buches aus.

3. Anschauungsmittel (und Verwandtes).

Obgleich zahlreiche Wandtafelwerke für den naturkundlichen Schulunterricht vorhanden sind, genügen doch die wenigsten den an sie zu stellenden Anforderungen vollständig; bald erscheint z. B. die Auswahl der dargestellten Gegenstände unzureichend, bald ist der Mafsstab der Zeichnungen viel zu klein und ihr Gebrauch in zahlreich besuchten Klassen nicht durchführbar, bald ist das Kolorit als naturwidrig zu bezeichnen oder die Naturtreue und sachliche Richtigkeit der Zeichnung zu bemängeln. Die schon mehrfach in diesen Berichten erwähnten zoologischen Wandtafeln von Leuckart und Nitzsche gehören zu den besten ihrer Gattung und sind auch von den angeführten Fehlern frei; die uns vorliegenden Tafeln veranschaulichen Bau und Entwicklungsgeschichte von Melolontha (Taf. 84), von Astacus (Taf. 82), von Termes (Taf. 83) und von Lepas (Taf 87) in der schon früher (s. Jb. II B 284) beschriebenen Art und Weise. Für den Zweck des Schulunterrichts dürften besonders die auf Maikäfer, Krebs und Termiten bezüglichen Tafeln von Wert sein, da dieselben sich auf allgemein bekannte Tiere beziehen, deren speziellerer Bau nichtsdestoweniger in vielen Lehrbüchern durch nicht völlig korrekte Abbildungen erläutert zu werden pflegt; dafs Habitusbilder vom Maikäfer und Krebs fehlen, ist nicht zu tadeln, weil solche keinen wesentlichen Zweck erfüllen, und der Raum der Tafel besser auf die Darstellung der Organisationsverhältnisse und der Entwicklungsgeschichte zu verwenden war.

Schon mehrfach — so z. B. in dem eben erwähnten Tafelwerk auf einem früher ausgegebenen Bilde der Edelkoralle — hat man bei Herstellung von Wandtafeln einen schwarzen Hintergrund in Anwendung gebracht, von welchem sich die helleren Figuren durch Irradiation scheinbar vergröfsert, sehr wirkungsvoll abheben. Dieses Prinzip liegt auch einem

ilderwerke zu Grunde, das die Verlagsbuchhandlung von Frommann & Iorian in Darmstadt erscheinen läfst; zwei Lieferungen, jede zu 10 Tafeln, egen vollendet vor, während noch 10 weitere Lieferungen -- je 5 für oologie und Botanik — sich in Vorbereitung befinden. Die sachliche edaktion liegt in Händen des Mittelschullehrers Jung in Darmstadt, em sich Prof. v. Koch als Fachzoologe und Dir. Quentell zu Michel-adt als Mitarbeiter anschliefsen. Auf jeder Tafel (Gröfse 75 : 100 cm) ndet sich immer nur eine einzelne Tier- oder Pflanzenart in ihren ver-chiedenen Teilen, sowie dem Gesamthabitus nach dargestellt; die Aus-ahl der Objekte soll nach anerkannten Unterrichtsgrundsätzen erfolgen nd auf allgemeine Zugänglichkeit derselben Rücksicht nehmen; die bis tzt vorliegenden Tafeln stellen von Tieren: Katze, Schaf, Buchfink, Iase, Eidechse, Barsch, Wasserfrosch, Kreuzspinne, Weinbergschnecke nd Maikäfer, von Pflanzen: Schlüsselblume, Klatschrose, Kartoffel, Acker-inde, Erbse, Rofskastanie, Walderdbeere, Wiesenschaumschraut, Hahnen-ıfs und Roggen dar. Probetafeln der beiden ersten Lieferungen wurden om Verleger einer Reihe von Fachlehrern der Naturkunde in Berlin vor-elegt, so dafs Gelegenheit war, alles bisher Vorhandene in näheren ugenschein zu nehmen. Der allgemeine Eindruck erschien als ein über-iegend günstiger, da die Einzelfiguren bedeutende Gröfse haben und mit ıren bunten Farben auf dunkelm Grunde weithin erkennbar sind. Ref. ihrt beispielsweise das auf der Tafel Buchfink Dargestellte näher an; ieselbe veranschaulicht aufser dem Habitus (Länge ca. 54 cm) den chädel von oben, von der Seite und von unten (Gröfse ca. 19 cm), ferner en Unterkiefer, eine einzelne Schwungfeder (36 cm), den ausgebreiteten 'lügel (38 cm), den Schwanz von unten, ein einzelnes, von Federn be-eites Bein (32 cm), den nackten Vogelkörper (33 cm), einzelne Feder-eile stärker vergröfsert, endlich auch das Ei (10 cm) und das Nest 20 cm im Durchmesser). Die Tafel Erbse zeigt neben dem Habitusbilde inen Blütenlängsschnitt (52 cm), sowie den Geschlechtsapparat (48 cm), inen Fruchtlängsschnitt (41 cm) und den Samen nebst dessen Längs-nd Querschnitt (13 cm). Die absolute, hier in Klammern beigefügte röfse der Figuren ist derart, dafs ein normales Auge ihre Einzelheiten is zu einer Entfernung von 6—8 m noch deutlich zu unterscheiden ver-nag. Leider ist die Zeichnung in einigen Einzelheiten wie den Stigmen les Engerlings, dem Blütenstande von Ranunculus u. a. nicht durchweg orrekt, auch erscheint das Kolorit mehrfach, z. B. beim Keimling der Erbse und dem Fruchtknoten der Mohnblüte unnatürlich. Zu vermeiden ind derartige Fehler nur dann, wenn der Zeichner zugleich spezieller 'achmann ist und die Zeichnungen selbst nach der Natur entwirft, doch önnen sich auch dabei noch Fehler einschleichen, wenn er sich nicht ıach allen Seiten auch wissenschaftlich mit dem abzubildenden Objekt ertraut gemacht oder bei der Beobachtung etwas übersehen hat. In der Regel wird der Schulmann mehr auf Deutlichkeit der Zeichnungen, als uf ihre absolute, wissenschaftliche Zuverlässigkeit Wert legen, zumal auch

die Zeichnungen anerkannt guter Beobachter häufig einer Berichtigung durch später angestellte genauere Beobachtungen bedürfen. Auf den vorliegenden Tafeln sind die hier und da bemerkten Zeichen- und Koloritfehler nach Ansicht des Berichterstatters nicht derart, dafs der didaktische Wert des Werkes dadurch beeinträchtigt wird; für die Zukunft möchte er aber doch den Herausgebern raten, die Entwürfe zu den einzelnen Tafeln vor ihrer definitiven Ausführung mehreren Spezialkennern der dargestellten Naturobjekte vorzulegen, um wenigstens gegen auffallendere Unrichtigkeiten möglichst gesichert zu sein. Auch ist die Frage zu erwägen, ob nicht das Kolorit — abgesehen von dem der Habitusbilder — wesentlich vereinfacht werden könnte; Knochenteile, Blüten- und Fruchtlängsschnitte u. dgl. sind am besten ganz unkoloriert zu lassen, da sie sich auf dem schwarzen Grunde noch schärfer abheben, als die farbigen Bilder; bei Darstellung innerer Organe von Tieren u. dgl. leisten ganz helle, nach gewissen schematischen Gesichtspunkten gewählte Farben bessere Dienste, als die Wiedergabe des doch nur annähernd zu treffenden, natürlichen Kolorits. Da die Tafeln ausschliefslich für die Repetition bestimmt sind und nicht etwa die Objekte selbst ersetzen sollen, so erscheint eine derartige Schematisierung durchaus zulässig. Die Einrichtung, dafs den Figuren keine Buchstaben und Ziffern beigeschrieben sind, sondern dafs alle Erklärungen auf einem besonderen Blatte mit beigefügten photographisch verkleinerten Bildern gegeben werden, ist als praktisch hervorzuheben. Zu wünschen wäre Befestigung dieser Blätter auf der zugehörigen Tafel, um das leidige Abhandenkommen der Erklärung zu vermeiden. Der Preis stellt sich für die einzelne Lieferung (mit 10 auf Leinwand aufgezogenen Tafeln) auf 30 Mark, so dafs für das ganze Werk nach und nach 360 Mark aufzuwenden sein werden. Ob es in der That das Bedürfnis nach zuverlässigen und brauchbaren naturgeschichtlichen Wandtafeln für höhere Lehranstalten befriedigen wird, hängt vorzugsweise auch von der weiteren Auswahl der darzustellenden Objekte ab; Habitusbilder zahlreicher, allgemein bekannter und im Unterricht selbst vorgezeigter Tiere und Pflanzen sind weniger notwendig, als Darstellungen der Organisationsverhältnisse und der Entwicklungsgeschichte; auch viele biologische Thatsachen machen eine bildliche Veranschaulichung wünschenswert. Die Herausgeber würden sich gewifs den Dank zahlreicher Fachgenossen erwerben, wenn sie bei der Auswahl nicht nur ihre eigenen Unterrichtserfahrungen, sondern auch anderweitige Wünsche und Verbesserungsvorschläge berücksichtigen möchten.

Die schon früher erwähnten naturkundlichen Wandtafeln Engleders wurden bis zur 7. Lieferung für Zoologie und bis zur 3. für Botanik fortgesetzt. Von den sehr empfehlenswerten pflanzenphysiologischen Tafeln von Frank und Tschirch erschien die 3. Lieferung.

Als ein nützliches Hülfsmittel für den zoologischen Unterricht sind seit längerer Zeit die Modelle von Osterloh in Leipzig (Körnerstr. 33) bekannt. Sie zeichnen sich durch Gröfse, bequeme Zerlegbarkeit und

rissenschaftliche Korrektheit aus, die der Verfertiger unter Leitung von 'rof. Leuckart durch Untersuchung der natürlichen Objekte in immer ollkommenerer Weise zu erreichen bemüht ist. Die neuausgegebenen Iodelle des Kopfes von Carabus violaceus (mit Anatomie der Muskeln . a.), des Kopfes nebst Mundteilen von Culex pipiens, das Riesenıodell von Unio mit arteriellem und venösem Gefäfssystem, Bojanusschem 'rgan u. a. genügen wohl selbst den Ansprüchen des Universitätsunterichts; für die Ansprüche der Schule werden diese Modelle auch in verinfachten und billigeren Ausgaben verfertigt. Auch eine grofse Reihe on pflanzlichen Veranschaulichungsmodellen (parasitische Pilze, Bakterien, Iefeformen, Schimmelpilze, Sporenbehälter, Sporen und Vorkeime der Geifskryptogamen darstellend) ist aus der eben genannten Quelle zu ent.ehmen.

Die ausgezeichneten Blütenmodelle von Brendel (Berlin W., Ansacherstr. 56) umfassen gegenwärtig die ganze Familienreihe der Phaneroamen von den Liliaceen bis zu den Kompositen und zählen über 100 Cinzelnummern; sie bringen nicht nur den Gesamthabitus der Blüten zur Anschauung, sondern sind vielfach auch in einzelne Teile zerlegbar und erücksichtigen biologische Vorgänge wie Keimung, Insektenfang von)rosera, Dionaea u. a. Andere Serien beziehen sich auf Kryptogamen, uf Anatomisches, wie den Gefäfsbündelverlauf, den Bau des Vegetationsegels, den Pflanzenembryo u. a. Eine Zusammenstellung von nachgeildeten Pilzen enthält 110 Nummern, von denen je 4 zu 6,5 Mark beogen werden können. Für praktische Zwecke der angewandten Botanik ind auch zahlreiche Nachbildungen von Obst-, Kartoffel- und Rübensorten ıergestellt worden. Auch pflanzenanatomische Präparate, Herbarien, Holzammlungen u. a. werden von der genannten Firma geliefert.

Ausgestopfte oder in Spiritus konservierte Tiere, Skelette, Entwickungsreihen von Amphibien (Frosch), Insekten (Honigbiene) u. a., überıaupt Naturalien aller Art liefert in guter Beschaffenheit das bekannte Institut Linnaea zu Berlin.

Mineralien und Petrefakten, auch Gipsnachbildungen letzterer, wie ı. a. des Ichthyosaurus u. a., Krystallmodelle, systematische Zusammenstellungen natürlicher oder künstlicher Krystalle u. s. w. können aus dem rheinischen Mineralienkontor (Dr. A. Krantz) in Bonn bezogen werden; dasselbe stellt auch mineralogische, petrographische u. s. w. Normalsammlungen je nach Wunsch in verschiedenem Umfange und Preise zusammen.

III. Physik.

I. Allgemeines.

A. Methodik.

Die **preufsischen Lehrpläne** vom 6. Januar 1892 schreiben folgenden Gang des physikalischen Unterrichts für die Gymnasien vor:

OIII. Vorbereitender physikalischer Lehrgang Teil I (Mechanische Erscheinungen, das Wichtigste aus der Wärmelehre).

UII. Vorbereitender physikalischer Lehrgang Teil II (Magnetismus; Elektrizität; die wichtigsten chemischen Erscheinungen nebst Besprechung einzelner besonders wichtiger Mineralien und der einfachsten Krystallformen; Akustik; einige einfache Abschnitte aus der Optik).

OII. Wärmelehre, Magnetismus, Elektrizität (Wiederholung der chemischen und mineralogischen Grundbegriffe).

UI. Mechanik (erforderlichen Falles mit Ausschlufs der Wärmetheorie und der Wellenlehre), Akustik.

OI. Optik. Mathematische Erdkunde.

Für die Realgymnasien und Oberrealschulen ist die Verteilung:

OIII. Kurzgefafste Aufklärung über Gegenstand und Aufgabe der Physik. Mechanische Erscheinungen einschliefslich der Hydrostatik und Aerostatik. Wärmelehre.

UII. Magnetismus, Elektrizität, Akustik, wichtige optische Erscheinungen.

OII. Wärmelehre (mit Ausschlufs der Wärmestrahlung), Magnetismus und Elektrizität.

UI. Mechanik (einschliefslich der Wärmetheorie und der Wellenlehre), Akustik.

OI. Optik. Wiederholungen aus dem ganzen Gebiet.

Als Ziel des physikalischen Unterrichts ist für Gymnasien angegeben: Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Zweigen der Physik und der Grundlehren der mathematischen Erdkunde; für Realanstalten: Sichere Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Zweigen der Physik wie der mathematischen Herleitung der Hauptgesetze, Kenntnis der wichtigsten Lehren der mathematischen Erdkunde. Die methodischen Bemerkungen heben die bedeutenden Verschiebungen hervor, welche gerade in diesem Unterricht eingetreten sind. Ungemein glücklich fällt die besonders von K. Noack vertretene, aber von der Mehrzahl der Physiklehrer geteilte Forderung, diesen Unterricht in zwei konzentrischen Kreisen zu erteilen, zusammen mit der die Lehrpläne durchziehenden Absicht, den aus UII abgehenden Schülern „ein möglichst abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren auf diesem Gebiet mit in das Leben zu geben". Nun sind ja freilich nicht alle Wünsche erfüllt, insbesondere forderten K. Noack und F. Poske zwei volle Jahre für den vorbereitenden Unterricht, während am Gymnasium der aufser der Physik in den naturwissenschaftlichen Stunden zu bewältigende Stoff (in OIII der Mensch und dessen Organe nebst Unterweisung über die Gesundheitspflege, in UII die wichtigsten chemischen Erscheinungen,

Mineralogie und Krystallographie) ein Drittel bis ein Halb der Zeit in Anspruch nehmen wird; aber die Möglichkeit, einen solchen Unterricht erfolgreich zu betreiben, beweist eben F. Poske in seinem Aufsatz über propädeutische Physik (Poskes Zschr. V, 169) durch Aufstellung eines zweckmäfsigen Speziallehrplanes. Die von Noack (Poskes Zsch. IV, 165) getroffene Auswahl für Sekunda eines Gymnasiums dürfte sich besonders für die OIII und UII der Realschule eignen, wo zwei volle Stunden zwei Jahre lang zur Verfügung stehen.

Der Kongrefs der Mathematiker beanspruchte auf dem Gymnasium 3 Stunden, und ihm tritt auch die Redaktion der Zsch. f. d. physikalischen und chemischen Unterricht bei, während Noack die Erreichung des allgemeinen Zieles und auch noch eine besondere Ausbildung in Sprache und Ausdruckweise bei zwei wöchentlichen Stunden für möglich hält. Allerdings ist dabei die Bemerkung in den Lehrplänen, welche des ungeteiltesten Beifalls sicher sein kann, von dem Lehrer zu beherzigen: „Bei der gewaltigen Fülle des Stoffes und der verhältnismäfsig geringen Anzahl der dafür verfügbaren Lehrstunden ist auf eine angemessene Auswahl die gröfste Sorgfalt zu verwenden. Dabei wird das Bestreben des Lehrers vor allem dahin zu richten sein, dafs die Schüler zu eigenem Denken und zum Beobachten angeleitet werden, jede Überlastung mit gedächtnismäfsig anzueignendem Lehrstoff aber sorgsam gemieden wird. Der Versuch ist bei allen Betrachtungen in den Vordergrund zu stellen.“ Für die Realgymnasien wird empfohlen, den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht in OIII und UII thunlichst in die Hand eines Lehrers zu legen, auch ist ein näherer Anschlufs an den naturwissenschaftlichen Unterricht der Gymnasien gestattet. Poske hätte lieber gesehen, wenn der propädeutische Unterricht auf Mechanik und Wärmelehre beschränkt geblieben wäre, wie es vor den Lehrplänen von 1882 in einzelnen Anstalten gehalten wurde. Er befürchtet Zusammendrängung des Stoffes auf Kosten der Gründlichkeit, Vermehrung des Umfanges auf Kosten der Tiefe. Noch weniger ist F. Pietzker zufrieden (Zsch. f. d. Ref. d. höh. Schulen 4, 1): „Es ist eine Pflicht, es auszusprechen, dafs eine innerliche Wirkung von diesem vorbereitenden Lehrgange, bei dem die ausgeworfene Zeit mit der zu bewältigenden Aufgabe durchaus nicht im Verhältnis steht, unter keinen Umständen erwartet werden darf.“

Wenn auch das kritische Wort hier seinen Platz finden mufs, wichtiger für den Lehrer ist es jedenfalls, zu erfahren, nicht wie die Lehrpläne hätten sein sollen, sondern wie er es bei den gegebenen Vorschriften machen kann, das Ziel nach Möglichkeit zu erreichen. Da giebt denn sowohl Poske wie Noack treffliche Anleitung, von der hier nur Einzelheiten mitgeteilt werden können. Noack stellt die Physik nicht nur den Sprachen, sondern auch der Mathematik gegenüber. Er verwirft die rein mathematische Mechanik. „An einen grundsätzlichen Ausschlufs jeder Deduktion zu denken, ist der bare Unsinn.“ „Das Experiment hat erst dann Berechtigung, wenn unser Erfahrungsschatz zur Beant-

wortung der betreffenden Frage nicht ausreicht." Die Aufgabe des physikalischen Unterrichts ist ohne eine gewisse Entsagungsfähigkeit überhaupt nicht lösbar; „manches Kapitel wird man nur schweren Herzens fallen lassen, der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe!" Poske empfiehlt auf ein „abgerundetes Bild", auf die Kenntnis der „wichtigsten" Lehren (z. B. Undulationstheorie, Äquivalenz von Arbeit und Wärme) zu verzichten und sich mit dem Verständnis der „einfachsten" Lehren zu begnügen Keineswegs dürfe grundsätzlich der Unterkursus experimentell, der Oberkursus theoretisch sein, ebensowenig dürfe auf einer Stufe ausschliefslich induktiv, auf der anderen deduktiv verfahren werden. Mafsgebend seien vielmehr die von A. Höfler (PZ. II, 5. Jb. III B 370) aufgestellten Grundsätze.

An den humanistischen Gymnasien in **Bayern** beginnt der physikalische Unterricht in der siebenten Klasse (O II) und nimmt in der neunten (O I) den ganzen mathematischen in sich auf. Die Pensenverteilung ist dabei folgende:

Kl. 7. Allgemeine Eigenschaften der Körper: Unterschied zwischen Physik und Chemie, veranschaulicht durch einfache Experimente; die festen Körper: Kräfteparallelogramm, Schwerpunkt, Hebel. schiefe Ebene, Keil, Rolle, Schraube; die flüssigen Körper: das archimedische Prinzip; Bestimmung des spezifischen Gewichtes fester Körper; die gasförmigen Körper: das Mariottesche Gesetz, Barometer, Luftpumpe, Schall; Wirkungen der Wärme, Thermometer, Dampfmaschine.

Kl. 8. Die verschiedenen Arten von Bewegungen; Fallgesetze; das einfache Pendel; die Lehre vom Lichte: Zurückwerfung, Brechung, Zerstreuung, optische Instrumente; Elektrizität und Magnetismus: Grunderscheinungen und Grundgesetze, Telegraph, Telephon.

Kl. 9. Mathematische Geographie (s. unter Astronomie).

Für die Realgymnasien ist als Umfang des Stoffes vorgeschrieben: „Der Unterricht in der Physik hat sich über den sogenannten mechanischen Teil derselben, sowie über die wichtigsten Gesetze der Lehre vom Schall, von der Wärme, der Elektrizität, dem Magnetismus und dem Lichte zu verbreiten. Die physikalischen Gesetze sind durch geeignete Demonstration mit einfachen Apparaten zu erläutern. Einfache mathematische Übungsaufgaben sind angemessen einzuschalten." Die Stoffverteilung ist folgende:

Kl. 7. Die Mechanik der drei Aggregatzustände und die wichtigsten akustischen Erscheinungen. Den mathematischen Kenntnissen der Schüler entsprechend (vgl Jb. VI X, 6) sind hier vorwiegend solche Gesetze zu behandeln, welche sich experimentell oder graphisch begründen lassen. Die Lösung einfacher mathematischer Übungsaufgaben ist jedoch nicht ausgeschlossen.

Kl. 8. Die Lehre von der Wärme unter Berücksichtignng d. Meteorologie; die Hauptsätze über Elektrizität und Magnetismrs samt Anwendungen.

Kl. 9. Grundgesetze der Optik und ihre Anwendungen auf die wichtigsten optischen Instrumente; mathematische Aufgaben aus den vorbehandelten Zweigen der Physik und Repetition des gesamten physikalischen Lehrstoffes unter Hervorhebung des inneren Zusammenhanges dieser Zweige.

An den Gymnasien und Lyceen in **Württemberg** beginnt der physikalische Unterricht in der siebenten Klasse, welche der UII der preufs. Gymnasien entspricht, in Verbindung mit Chemie. Aus der Physik sollen die allgemeinen Eigenschaften der Körper und sonstige Grundbegriffe erledigt werden. In der achten Klasse (OII) ist das Wichtigste aus der Mechanik vorherrschend experimentell, als Grundlage für die übrigen Kapitel der Physik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität durchzumachen. Den Abschlufs findet die Physik in der neunten Klasse (UI) mit Akustik, Optik und eingehender Behandlung der Mechanik, teilweise mit mathematischen Entwickelungen.

Es sei gestattet, bei dieser Gelegenheit auf die Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen Österreichs, die im Berichtsjahre in zweiter ergänzter Auflage erschienen sind, hinzuweisen. Als Lehrziel für die Unterrealschule wird angegeben: Durch das Experiment vermitteltes Verständnis der leichtfafslichen Naturerscheinungen und ihrer Gesetze, mit einiger Berücksichtigung der praktischen Anwendungen. Für die gesamte Realschule ist das Lehrziel: Verständnis der wichtigsten Naturerscheinungen und Gesetze, vermittelt durch experimentelle und andere Beobachtungen unter Anwendung der Rechnung, soweit hierzu elementar-mathematische Kenntnisse ausreichen. Dem Unterricht sind in der dritten und vierten Klasse je 3, in der sechsten und siebenten Klasse je 4 Stunden zugebilligt. Die Stoffverteilung ist folgende:

Kl. 3. Allgemeine und besondere Eigenschaften der Körper, Wärme, Magnetismus, Elektrizität.
Kl. 4. Mechanik. Akustik, Optik, Strahlende Wärme.
Kl. 6. Einleitung; Mechanik, Wellenlehre, Akustik.
Kl. 7. Magnetismus, Elektrizität, Optik, Wärmelehre, Astronomie.

Auf die ausgezeichneten Erläuterungen, die 43 Seiten einnehmen und allein hinreichen, die „Instruktionen“ als ein unentbehrliches Buch der Lehrerbibliotheken auch in den aufserösterreichischen Ländern deutscher Zunge zu bezeichnen, kann leider nicht eingegangen werden. Nur die allgemeinen Bemerkungen über die Aufgabe des physikalischen Unterrichts mögen hier einen Platz finden: Der physikalische Unterricht an der Realschule dient dem einen Zögling als Vorbereitung für höhere Studien und giebt dem anderen einen gewissen Abschlufs der Bildung. Für beide Zwecke ist es wichtig, dafs das Ergebnis des Unterrichts nicht blofs in der Aneignung einer gewissen Summe von Kenntnissen bestehe, sondern dafs auch formelle Bildung erzielt, d. h. dafs die Urteils- und Beobachtungsfähigkeit an dem Stoffe geübt werde. In beiden Fällen ist die formelle Bildung ein Keim, der sich von selbst fruchtbringend weiter entwickelt; sie ist nicht zu unterschätzen gegenüber den positiven Kenntnissen, wenn der Schüler unmittelbar ins praktische Leben übertritt, — denn er wird sich dann das Fehlende leicht aneignen, während selbst ein gröfserer Vorrat von Kenntnissen ihm in kritischen Fällen nicht aus der Ver-

legenheit hilft. Sie ist aber das Hauptziel, wenn der Unterricht erst an einer höheren Anstalt vollendet werden soll; denn dort mufs ohnehin vieles Erlernte umgeformt und als Material und Grundlage des Neuen verwendet werden. Diese Erwägung führt von selbst dahin, dafs der Stoff, wenngleich die mehr bildenden Teile der Physik (etwa die Mechanik) den anderen gegenüber bevorzugt werden sollen, möglichst beschränkt dabei aber vielseitig bearbeitet werde.

Die Aufsätze über den physikalischen Unterricht im allgemeinen, sowie die Methodik einzelner Klassenpensen sind so zahlreich, dafs hier kaum mehr wie die Namen und Titel angeführt werden können. Eine sehr vollständige Zusammenstellung findet sich in Poskes Zeitschrift f. d. physikalischen und chemischen Unterricht, die mehr und mehr das einzige für die Schulzwecke umfassende Blatt geworden ist, da Kriegs Praktische Physik ihren Schwerpunkt in der Elektrotechnik sucht, wenn auch die Bedürfnisse der Schule in der jetzt wöchentlich erscheinenden Zeitschrift nicht ganz unberücksichtigt bleiben. F. Pietzkers Aufsatz *Die Stellung der Physik im Gymnasialunterricht* stellt sich in einen gewissen Gegensatz zu Noack. Er erkennt die prinzipielle Nützlichkeit der zwei konzentrischen Kurse an, hält sie aber bei den Lehrplänen von 1882 für undurchführbar. Der mathematischen Behandlung will er in der Physik einen bei weitem gröfseren Spielraum gewähren, neben der Mechanik sei besonders die Astronomie von Noack stiefmütterlich behandelt worden. Pietzker ist andererseits der Ansicht, dafs die Mathematik auf den höheren Lehranstalten als Hilfswissenschaft der Physik zu betreiben ist, ein Gedanke, dem A. Richter den ausführlichsten Ausdruck gegeben hat (Pg. Nr. 281). Nach Lothar Meyer (HG. I, 87) ist „Sehen, Auffassen, Denken und Schliefsen dasjenige, was die Schüler lernen sollen, das Auswendiglernen ist Nebensache“. In der Physik und Chemie soll man „nur so viel geben, wie zur allgemein menschlichen Bildung aller notwendig ist, die später keine naturwissenschaftlichen Studien treiben“. Der Berichterstatter hält diese Beschränkung für zu einseitig. Wer später Naturwissenschaften studiert, kann sich dann die positiven Kenntnisse aneignen, die übrigen müssen sie aus der Schule mitbringen, und dazu gehört, dafs sie auch eine ganze Menge „auswendig wissen“; denn in Büchern können sie sich keineswegs so leicht Rat holen, wie der tiefer in eine Wissenschaft Eingeführte. Auch entstehen Meinungsverschiedenheiten nicht so oft durch Mangel an logischer Schulung, als durch Gegensätze in den Voraussetzungen, d. h. durch Beschränktheit in den Vorkenntnissen. Ein wesentliches Kennzeichen „allgemeiner Bildung“ ist doch aber gerade die Toleranz gegen anders Denkende.

Ein hervorragender Platz gebührt E. Wiedemanns Ausführungen über den physikalischen Unterricht auf Gymnasien. Sie sind gestützt auf die Erfahrungen, welche der Verf. in Repetitorien und beim Tentamen physicum der Mediziner gesammelt. Wenn 30 % der jungen Männer nichts von Copernicus gewufst, dann ist das allerdings ein schwerer Vor-

wurf für die Anstalten, welche sie vorgebildet haben, aber es trifft nicht den physikalischen Unterricht allein. E. Wiedemann ist gegen eine Ausdehnung des physikalischen Unterrichts, wie ihn die Ztsch. f. d. phys. u. chem. Unterr. vertritt. Er wünscht eine gröfsere Beschränkung besonders in quantitativer Auffassung und in mathematischer Begründung. Dagegen sollen gewisse Sätze, wie der von der Äquivalenz geleisteter und verbrauchter Arbeit wieder und wieder betont werden. Definitionen von direkt fafsbaren Gegenständen sind unnütz und schädlich. Beispiele aus der Praxis sind durch Modelle oder gute Zeichnungen zu erläutern; Gegenstände, an denen klassische Versuche angestellt worden sind, sollten in Photographieen vorgeführt werden. In der Kinematik soll die Beziehung zwischen Weg und Zeit durch ein Koordinatensystem dargestellt werden. Zeichnungen sind besser als Projektionen von Photogrammen. Eine gründliche Ausbildung der Lehrer im Experimentieren ist nötig; der Lehrer soll aber auch mit einfachen Apparaten umgehen können. Wünschenswert ist, dafs die für einen Versuch notwendigen Hilfsapparate, bis einschliefslich Trichter u. dgl., stets zusammengestellt bleiben, dafs also solche kleinen, aber nötigen Dinge so oft angeschafft werden, als sie gebraucht werden, ehe an den Kauf neuer Apparate gegangen wird. Diese letztere Forderung, die leicht übertrieben scheinen könnte, möchte der Berichterstatter trotzdem ganz besonders an Anstalten empfehlen, wo mehrere Lehrer das physikalische Kabinett benutzen. Gegen die Selbstanfertigung von grofsen Apparaten ist Wiedemann; Glasblasen ist freilich in kleinen Orten eine nützliche Kunst für den Lehrer. Der Verfasser fafst seine Ansicht in zwei Thesen zusammen: Die Physik soll nicht blofs als Appendix der Mathematik behandelt werden. Der Lehrer soll die nötige Vorbildung zu Experiment und naturwissenschaftlichem Vortrag haben. Recht treffend sind auch manche Bemerkungen, die der Verf. nebenbei über den mathematischen Unterricht macht und die eine unausgesprochene Annäherung an Pietzkers und Richters Ansichten enthalten.

In einer Besprechung dieser Jahresberichte weist die Redaktion der Zeitschr. f. d. Realschulwesen (XV. 219) darauf hin, dafs „ein richtig geleiteter physikalischer Unterricht wohl niemals die Fühlung mit dem täglichen Leben verlieren wird und stets unter Wahrung der Rechte des Experiments entweder an Erscheinungen des täglichen Lebens anknüpfen oder auf solche führen wird. Dafs bei Einhaltung dieses Verfahrens der Lehrer auf zahlreiche an die Schüler zu richtende Fragen nicht verzichten kann und darf, ist selbstverständlich.“

A. Schülkes Aufsatz über *Mathematik und Physik auf höheren Schulen*, in dem er Richter und Pietzker entgegentritt, ist schon in dem Bericht über Mathematik erwähnt worden, ebenso wie die Aufsätze von A. Richter, A. Höfler, J. C. V. Hoffmann. H. von Helmholtz' Worte auf der Dezemberkonferenz begegneten dem Berichterstatter so häufig, dafs er sie hier wohl nicht zu wiederholen braucht.

Eine *Anleitung von Schülern zu physikalischen Versuchen* empfiehlt

Fr. Poske; G. Quincke giebt eine Beschreibung einer Anzahl von praktischen Hilfsapparaten in der physikalischen Werkstätte. Ausführlicher hat B. Schwalbe in einem Vortrag auf der Natf.-Vers. in Bremen die Möglichkeit der Einrichtung eines physikalisch-praktischen Unterrichts an höheren Schulen behandelt. Schwanneckes Mitteilungen über solche Schülerversuche (Pg. No. 27) dürften freilich der Sache nicht viele Freunde erwerben; K. Noack giebt in einer Besprechung derselben geeignetere Kapitel für diesen Zweck an.

Auf verschiedene Aufsätze über *Geschichte der Physik* kann nur mit einem Wort aufmerksam gemacht werden: Berthelot, *Zur Geschichte der hydrostatischen Wage;* F. Rosenberger, *Die geschichtliche Entwickelung der Theorie der Gewitter;* A. Momber, *D. G. Fahrenheit;* L. Schnaase, *Alhazen;* G. Hellmann, *Leibniz u. d. Aneroidbarometer*; E. Gerland, *Huygens Luftpumpe.* Sämtliche Aufsätze sind in Poskes Zschr. kurz dem Inhalt nach wiedergegeben. Die Geschichte der Gesetze von der *Erhaltung der Materie und Energie* hat J. Peveling im Pg. der Realschule zu Aachen (No. 465) behandelt. Auf 40 Seiten wird ein lesenswerter Überblick geboten, auch den Helmholtzschen Arbeiten ihre Ehre erwiesen, mehr als in manchen populären Darstellungen geschieht. In das historische Gebiet gehören auch *Bilder a. d. Geschichte der Physik* von Netoliczka und W[illegible]lowski. Über die *Verwendung des geschichtlichen Elements* im physikalischen Unterrichte der höheren Lehranstalten giebt eine Pg.-Abhandlung (No. 260) von Ch. Krenzlin Anleitungen.

B. Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

Eine Zusammenstellung, welche E. Ihne über die *Verbreitung von Lehrbüchern* macht, ergiebt, dafs in Preufsen das Lehrbuch von Mü[illegible] an 31, Trappe an 79, Jochmann an 106, Koppe an 172 Anstalten geführt ist.

M. Piepers *Leitfaden f. d. Anschauungsunterricht in der Physik* kann man vom hohen Kothurn der neuesten methodischen Grundsätze herab leicht in den neunten Höllenkreis verbannen: Physik ohne Experimente! Entsetzlich! Wenn der unglückliche Lehrer an einer Knaben- oder Mädchen-Mittelschule nun aber keine Apparate hat — die lassen sich mit wenig Geld und viel Zeit zum Teil selbst herstellen — oder aber nicht experimentieren kann! Und mancher lernt's wirklich nie. Dann greife er getrost zu diesem Büchlein — gewifs werden die Kinder vieles nicht lernen, was ihnen ein experimenteller Unterricht bieten würde; aber sie werden von einem verständigen Manne zur physikalischen Beobachtung und Erklärung der ihnen im täglichen Leben entgegentretenden Erscheinungen angeleitet. Solche Bücher gab es auch schon früher. Was das vorliegende auszeichnet, ist die Bescheidenheit der Ansprüche und die Einstreuung kleiner Denkaufgaben, die wohl Aufschlufs geben

können, ob der nun einmal nicht anders als dogmatisch überlieferbare Lehrstoff nicht als totes Gestein in dem Schülerhirn liegen geblieben.

J. Krists *Anfangsgründe der Naturlehre f. d. Unterklassen der Realschule* ist in 6. Auflage erschienen. Wesentliche Änderungen gegen die fünfte (1887) scheinen nicht vorgenommen zu sein. Das Buch hält sich ziemlich genau an die Instruktionen, ist klar ohne weitschweifig zu sein und bietet ein gutes Bild des umfassenden Physik-Unterrichts auf der Unterstufe der österreichischen Realschulen. Die veraltete Figur über die Luftbewegung auf der Erdoberfläche (Fig. 20) sollte durch eine der Wirklichkeit mehr entsprechende ersetzt sein, zumal später § 141 das Buys-Ballotsche Gesetz erwähnt wird. Gewifs ist ja die Theorie von den grofsen Luftbewegungen über der Erde und dem in der Erde zurückfliefsenden elektrischen Strom (Fig. 60) sehr klar, aber leider nicht richtig. Den Text treffen diese Bemerkungen nicht; sie sollen überhaupt nur eine kleine Verbesserung an einem guten Buch empfehlen.

Ebenfalls für die österreichischen Schulen, in erster Linie für Oberklassen und auch für Studierende bestimmt ist der *Leitfaden f. d. Unterricht in der Naturlehre* von Lainer und Bamberger. Die ganze Physik wird in kurzen Diktaten, so könnte man es nennen, auf 32 Seiten behandelt. Figuren sind fortgelassen. Klarheit, Kürze, Korrektheit und Berücksichtigung der neuesten Errungenschaften in Theorie und Praxis sind die Vorzüge des trefflichen Büchleins. Die zweite Hälfte ist der Chemie gewidmet.

K. Fufs und G. Hensolds *Lehrbuch der Physik* ist für Lehrerseminare bestimmt. Die Anordnung ist systematisch und überläfst dem Lehrer die methodische Reihenfolge. Auffallend ist, dafs den Verfassern nur Hoffmanns Zeitschrift, nicht aber die Poskesche bekannt ist. Jedem Abschnitte folgen einige Fragen (Denkaufgaben) und an geeigneter Stelle, z. B. in der Mechanik, auch Rechenaufgaben. Es sind nur die wichtigsten Beweise in math. Form gegeben, diese auch kurz unter möglichster Benutzung allgemeiner Gesetze und graphischer Darstellung. Chemische Formeln sind in der Elektrizitätslehre mit Vorliebe benutzt. Diese könnte durch Fortlassung veralteter Maschinen erleichtert werden. Auch in der Meteorologie wird noch einiger Ballast mitgeführt; doch scheinen die Verf. damit mehr der vis inertiae mancher Lehrer als ihrer Überzeugung nachgegeben zu haben. Den Beschlufs macht eine historische Tabelle.

Mach und Neumanns *Leitfaden der Physik* ist in der verkürzten Ausgabe unter dem Titel E. Mach, *Grundrifs der Naturlehre* f. d. oberen Klassen der Mittelschulen vom K. K. österreichischen Ministerium approbiert worden. A. Höfler beurteilt es aufserordentlich günstig. Dem Berichterstatter genügen Verfasser und Kritiker zur Empfehlung, obgleich er das Buch selbst nicht in Händen gehabt.

Von K. Sumpfs *Grundrifs der Physik* ist schon nach drei Jahren eine zweite Auflage nötig geworden (vgl. Jb. IV, XI 99). Mit rast-

loser Aufmerksamkeit hat der Verfasser alles, was inzwischen neu erschienen und durch Besprechungen seines Buches ihm nahegelegt worden ist, zur Verbesserung seines Buches verwandt. Nach des Berichterstatters Meinung gehört es zu den besten Schulbüchern der Physik. Unter Benutzung des Leitfadens desselben Verfassers, der mit der Jahreszahl 92 in fünfter Auflage erschienen, für den Vorkursus, wird der Grundrifs besonders geeignet sein, den Hauptkursus an Realanstalten zu begleiten in Verbindung mit einer Sammlung von Rechenaufgaben, an Gymnasien ohne dieselbe.

H. Kaysers *Lehrbuch der Physik* ist für Studierende bestimmt, und soll für diese sehr brauchbar sein.

Von J. Violles *Lehrbuch der Physik* wird eine deutsche Ausgabe besorgt durch E. Gumlich, L. Holborn, W. Jaeger, D. Kreichgauer, H. Lindeck. Erschienen ist bis jetzt von dem ersten Teil (Mechanik) der erste Band, der die allgemeine Mechanik und die Mechanik der festen Körper enthält. Das Werk wendet sich an alle, die sich ernstlich mit der Physik beschäftigen wollen. Die Natur hat einen horror quietis, die heutige Naturwissenschaft sucht alles auf mechanische Prinzipien zurückzuführen, deshalb bildet die Mechanik · die Einleitung. Auf die Untersuchung der allgemeinen Eigenschaften der Körper folgt das Studium der schwingenden Bewegungen, das eigentliche Feld der Physik. In logischer Folge führt dann die Akustik auf die Optik und diese wiederum auf die Wärme. Zuletzt wird die Elektrizität sich anschliefsen, die man noch nicht in derselben Weise behandeln kann, obgleich es unstreitig jetzt möglich ist, auch hier das gewaltige Prinzip von der Erhaltung der Energie anzuwenden. Die genaue Einsicht in dieses Prinzip ist die schönste Erkenntnis moderner Wissenschaft. Mit Recht kann man die Physik als die Lehre von der Verwandlung der Energie bezeichnen, wie man die Chemie als die Lehre von der Verwandlung der Materie definiert. Es würde jedoch nur einen scheinbaren Vorteil bieten, aus diesem Prinzip die ganze Physik abzuleiten. Vor allem ist es wichtig, den Verlauf der Verwandlung kennen zu lernen, und nur das Experiment vermag uns diese Kenntnis zu verschaffen. Bei Theorieen, die eine gewisse Anzahl von Gesetzen umfassen, entsteht die Notwendigkeit, die math. Entwickelung zu Hilfe zu nehmen; aber die Rechnung ist nur ein Werkzeug in der Physik. Deshalb sind alle mathematischen Untersuchungen, die nur die Physik zum Ausgangspunkt, aber nicht zum Ziel haben, fortgelassen. Auf diese allgemeinen Grundsätze, die in der Einleitung dargelegt sind, ist ausführlicher eingegangen worden, weil sie auch für den physikalischen Schulunterricht mafsgebend sein können. Das Werk ist selbstverständlich schon wegen ausgiebiger Benutzung höherer Rechnung nur für den Lehrer bestimmt. Die Eleganz der Darstellung verdankt es dem Verfasser und dem Geschick der Übersetzer. Da diese sämtlich Assistenten an der phys.-techn. Reichsanstalt sind, ist für Beachtung der neuesten Forschungen Garantie geleistet. Hingewiesen sei noch auf die gründliche Berücksichtigung der historischen Entwickelung.

Gleichzeitig erscheint ein anderes grofses *Handbuch der Physik* von A. Winkelmann unter Mitwirkung einer Anzahl Fachmänner. Der erste Band, die Mechanik und Akustik enthaltend und von Melde verfafst, ist erschienen. Der Berichterstatter konnte es nicht einsehen.

Urbanitzkys *Physik* trägt die Jahreszahl 1892 und wird also erst im nächsten Bericht zu besprechen sein.

Von A. Secchis *Einheit der Naturkräfte*, übersetzt von L. Rud. Schulze, hat die Verlagsbuchhandlung bei der zweiten Auflage in dankenswerter Weise eine wohlfeile Ausgabe erscheinen lassen. So ist das schöne Werk, ein Beitrag zur Naturphilosophie, wie es der Verfasser, der geistvolle Astronom, genannt, auch weiteren Kreisen leichter zugänglich gemacht. Bekanntlich beruht die Hypothese des Verfassers auf der Annahme und weitgehenden Verwendung eines Imponderabile, des Äthers, und die bedeutendsten Entdeckungen der Neuzeit haben vieles zur Stütze dieser Annahme, nichts gegen dieselbe beigebracht. Wohlthuend wirkt die tiefe Religiosität des Verfassers, die ungesucht an manchen Stellen zum Vorschein kommt. Einzelne Stellen erinnern stark an Leibniz, besonders das schöne Schlufswort, das die „Harmonie“ hervorhebt. „Die Auffindung jener Prinzipien und die Erkenntnis jener nächsten Ursachen der Erscheinung erläfst uns nicht die Anerkennung jener ersten Ursache, von deren Willen allein die erste Feststellung der Thätigkeit nach Intensität und Richtung abhängt. Der Mensch kann nichts weiter thun, als dafs er jenem ersten Willen des Schöpfers nachspürt, von welchem alles, was sich seinem Blick darbietet, als mittelbare Wirkung abhängig ist. Wenn sich die Geschicklichkeit eines Künstlers um so glänzender offenbart, je einfacher das Thätigkeitsprinzip ist, das er anwendet, und je weniger die Hand wieder einzugreifen braucht, welche dieses Prinzip einführte, so gilt dies im höchsten Grade vom Werke des ewigen Künstlers.“

C. Fliedners *Aufgaben a. d. Physik* sind in 7. Auflage von G. Krebs bearbeitet. Die Aufgaben sind der Mehrzahl nach durch Rechnung oder geometrische Konstruktion zu lösen, letzteres besonders in der Optik. Vorausgesetzt wird Kenntnis der Planimetrie einschliefslich der Ähnlichkeitslehre, der Trigonometrie, der Volum- und Flächenberechnung, sowie der Algebra bis zu den Systemen quadratischer Gleichungen, die sich auf quadratische Gleichungen zurückführen lassen. Mit der starken Benutzung der Zahl ist aber nicht beabsichtigt, dem physikalischen Unterricht eine einseitig mathematische Färbung zu geben. In der 7. Auflage sind wesentliche Änderungen in dem Kapitel über Elektrizität durch Aufnahme des absoluten Mafssystems vorgenommen. Die Aufgaben aus der Mechanik nehmen etwa die Hälfte des Buches ein, den Beschlufs bilden 29 praktisch ausgewählte Tabellen. Die Auflösungen sind besonders gedruckt. Die Abbildungen sind künstlerisch, was dem Auge ja sehr wohlthut, aber in einer Aufgabensammlung mindestens entbehrlich ist; einige schematische Zeichnungen könnten

nichts schaden. Statt des Rostpendels wäre das Holzpendel des Regulators mit freier Scheibe und Doppelschraube praktisch wertvoller. Die Bestimmung der Höhe eines Gegenstandes mittels eines Spiegels wäre auch ohne zierlichen Kirchturm verständlich, gehört auch mehr in die Trigonometrie. Die Auflösungen sind ausführlich, vielleicht manchmal zu eingehend. Die kleinen Nebenrechnungen kann man auch dem Schüler überlassen, wenn dieser das Heft benutzt.

Hopkins *Praktischer Experimental-Physiker*, unter Mitwirkung von Weiler, Schirlitz u. a. herausgegeben von der Redaktion der Praktischen Physik (Krieg) lag dem Berichterstatter nicht vor.

E. Wiedemann und H. Eberts *Physikalisches Praktikum* wird lobend erwähnt (WB. 15, 289). Es ist eine Unterweisung zur experimentellen Lösung einer Reihe von Aufgaben. Zu jedem Abschnitt ist eine Einleitung gegeben, welche die Gesetze und Formeln ohne Verwendung höherer Mathematik sowie die genaue Angabe der zur Übung erforderlichen Gegenstände enthält. Die Präzisionsmessungen sind mehr in den Hintergrund gedrängt, wie bei ähnlichen, für Studierende bestimmten Werken.

Die *Aufgabensammlung der praktischen Physik* redigiert L. Hofmann. Besonders werden interessante Erscheinungen des täglichen Lebens wissenschaftlich erklärt.

Wie für alle anderen Zweige der Schulphysik bietet auch auf dem Gebiet der Rechen- und Denkaufgaben *Poskes Zeitschrift f. d. ph. u. u. Unterr.* wieder reiches Material.

Zum Schlufs sei hier auch noch der Bericht erwähnt, welcher die *Thätigkeit der physikalisch-technischen Reichsanstalt* schildert (vgl. Jb. IV XI 103). Derselbe ist auf Grund der Denkschrift des Präsidenten von Helmholtz von dem Direktor L. Löwenherz verfafst. Die phys.-techn. Reichsanstalt umfafst zwei Abteilungen, deren erste, die physikalische, sich folgende Aufgaben gestellt hat: Ausführung physikalischer Untersuchungen und Messungen von besonderer Wichtigkeit und Kostspieligkeit. Die zweite, technische Abteilung beschäftigt sich 1. mit Untersuchungen über die Eigenschaften von Materialien, mit der Feststellung von Methoden zur Anfertigung von Materialien, mit Versuchen über die Anfertigung von Mefsapparaten, 2. mit der Beglaubigung von Mefsapparaten, 3. mit der Anfertigung von Instrumenten. Die erste Abteilung hat vor allem ein Normalthermometer hergestellt. Die unendlich mühevollen Vorarbeiten sind aus dem Bericht ersichtlich, der Erfolg ein aufserordentlich günstiger. Daran schliefst sich nun die Thätigkeit der zweiten Abteilung, welche Thermometer und Barometer prüft; die ärztlichen Thermometer werden in einer besonderen Anstalt zu Ilmenau untersucht. Für Schulen ist der Besitz geprüfter Normalthermometer wünschenswert, der Erwerb möglich. Auch geprüfte Barometer sind nützlich. Es hat sich gezeigt, dafs bei allen Aneroidbarometern eine elastische Nachwirkung stattfindet, so dafs also z. B. unmittelbar nach Besteigen eines Berges die

Anzeigen zu hoch, unmittelbar nach Hinabsteigen in die Ebene die Anzeigen zu niedrig sind. Die photometrischen Arbeiten sind schon früher erwähnt (Jb. IV XI 109). Die Amylacetat-Lampe ist als vorläufige praktische Normaleinheit angenommen. Vorarbeiten sind angestellt, den Violleschen Vorschlag auszuführen, diejenige Lichtmenge als Einheit gelten zu lassen, welche von 1 qcm Oberfläche geschmolzenen Platins im Moment des Erstarrens senkrecht ausgestrahlt wird. Bei der Prüfung starker Lichtquellen wird das Aubertsche Verfahren benutzt, wobei ein Kreissektor um die Lampe rotiert und ihr Licht abschwächt. Endlich ist eine Normalstimmgabel von 435 Schwingungen und zwei Differenzgabeln von 436,5 und 433,5 Schwingungen hergestellt. Den preufsischen höheren Schulen ist bekanntlich die Anschaffung von Normalstimmgabeln auferlegt. Es wäre wünschenswert, dafs die phys.-techn. Reichsanstalt ihre Berichte auch an die höheren Schulen abgäbe, da dieselben für die Physiklehrer von der gröfsten Wichtigkeit sind und andererseits die Anstalt durch weitere Kenntnisnahme von ihrer Thätigkeit auch nur gewinnen kann.

2. Die einzelnen Disciplinen.

A. Mechanik.

Otts *Elemente der Mechanik* werden von M. Koppe ziemlich ungünstig beurteilt. Der Berichterstatter kennt nur die ältere Auflage und hat dieselbe seiner Zeit nicht unpraktisch gefunden. Die Differential- und Integralrechnung ist freilich nur scheinbar umgangen worden und manche Ausdrücke leiden an Schwerfälligkeit. Vorzuziehen sind wohl Walberers *Anfangsgründe der Mechanik fester Körper*, welche in 6. Aufl. von G. Recknagel allerdings schon im Jahre 1889 herausgegeben sind, weshalb hier nur auf sie aufmerksam gemacht werden soll, weil sie damals übergangen wurden. Sie enthalten zahlreiche, gut ausgewählte, nicht zu schwierige Übungsaufgaben.

Rehdaus *Aufgaben a. d. Statik und Dynamik* benutzen zum Teil Differential- und Integralrechnung. Jedem Abschnitt werden einige kurze Erläuterungen und Formeln vorangeschickt, dann folgen eine Anzahl Aufgaben ohne Lösung, welche bei Entlassungsprüfungen an preufsischen höheren Lehranstalten gestellt worden sind.

Auf die schönen *Schulversuche* von K. Antolik, die in Poskes Zeitschrift vollständig von dem Verf. selbst mitgeteilt sind, während die Wiedergabe in der Praktischen Physik einer älteren Bearbeitung entnommen zu sein scheint, kann nur aufmerksam gemacht werden, da zahlreiche Einzelheiten aus allen Gebieten der Physik behandelt werden. Auch E. Wiedemann und H. Eberts *Versuche aus der Mechanik* sind für die Schule verwertbar.

Rein wissenschaftliche Untersuchungen, wie sie *Wiedemanns Annalen* bieten, liegen dem Lehrer der Physik gewifs nicht fern; die Grenzen dieses Berichtes würden sie aber überschreiten und es kann nur gelegent-

lich ein Resultat notiert werden. Für die obere Grenze der Wirkungssphäre der *Molekularkräfte* fand P. Drude 8,5 . 11^{-6} mm. Die *elastische Dehnung* x eines Drahtes ist nach J. O. Thompson nicht der Belastung P proportional, sondern wird durch die Gleichung $x = \alpha P + \beta P^2 + \gamma P^3$ dargestellt. Nun sind ja viele solcher Annahmen einfacher Proportionalität ungenau, aber sie reichen aus, wenn die Koeffizienten β, γ hinreichend klein sind. Thompson weist aber nach, dafs hier doch bei Vernachlässigung des zweiten und dritten Gliedes Fehler bis zu 10 % entstehen. Zur *Härtebestimmung* wendet F. Auerbach die statische Methode anstatt der üblichen dynamischen des Ritzens an. Er bestimmt den Druck und den Radius der Abplattungsfläche, die bei Berührung einer ebenen Fläche mit einer kugelförmigen entsteht. Connel hat festgestellt, dafs die *Eiskrystalle* aus sehr dünnen ebenen Schichten bestehen, die zur optischen Achse senkrecht stehen. Die Schichten sind biegsam, aber unausdehnbar und in einem Zusammenhang, als wären sie aneinander durch eine zähe Masse gekittet, welche dem Gleiten einen erheblichen Widerstand leistet (Wied. Beibl. 15, 258).

Eine klare Darstellung verhältnismäfsig recht schwieriger *Schulaufgaben aus der Statik* gab E. Oehler in Weidners Zeitschr. f. lateinl. Schulen. Neben dem Drehpunkt wird besonders der „Gleitpunkt" nebst „Stützlinie" in Betracht gezogen. Die Reibung wird als Reibungswinkel berücksichtigt. K. Fuchs benutzt als *Wage* ein Pendel, bestehend aus einem 2 cm langen Stab, der etwas unterhalb seines Schwerpunktes unterstützt ist. An denselben wird ein Körbchen mit dem zu wägenden Gegenstand und Gewichtsstücken gehängt. Die Zeit der Schwingung giebt dann unter Berücksichtigung der Zusatzgewichte das Gewicht des Körpers durch Berechnung. Der Apparat ist auch unter der Luftpumpe zu gebrauchen. O. Reichel beschreibt einen Versuch zur Erläuterung des *Druckes*, den ein ruhender Körper auf seine Unterlage ausübt; bekanntlich ein heikler Punkt, der beim Unterricht oft seiner Schwierigkeit wegen nur mit drei Worten erledigt wird. Auffallend ist Helmerts Entdeckung, dafs die *Masse der Hochgebirge* kompensiert wird durch darunterliegende Schichten von geringerer Dichte, wie Pendelversuche überzeugend dargethan haben. J. Fegerl verfolgt theoretisch den *Fall eines materiellen Punktes* durch eine stetig gekrümmte Bahn unter der Einwirkung der Schwerkraft (Ztschr. f. Realschulwesen). A. Höfler veröffentlichte einige hierher gehörige Aufsätze, u. a. eine Ableitung des *Newtonschen Gesetzes* aus den Kepplerschen Gesetzen. Gewöhnlich wird unter grausamer Verhöhnung des historischen Ganges der umgekehrte Weg eingeschlagen, und ein kleiner praktischer Vorteil, der in der Kürze der Deduktion liegt, mit einer oft nicht wieder gut zu machenden Verwirrung über den Wert und die Bedeutung des Gravitationsgesetzes erkauft. Auch E. Maifs geht von den Kepplerschen Gesetzen aus und kommt zu einer Reihe von Sätzen über *Centralbewegung* und Kegelschnittlinien, die recht wohl bei Gelegenheit einmal in einer Oberklasse Verwendung finden können. A. Kurz kritisiert verschiedene

Behandlungen der *Kreisbewegung*, ist aber für Beibehaltung des Ausdrucks Centrifugalkraft. Im Gegensatz zu den üblichen Parallelogrammen der Kräfte, Beschleunigungen, Geschwindigkeiten macht er auf das einzige natürliche, das Wegeparallelogramm, aufmerksam.

M. Koppe beklagt, dafs eine Reihe einfacher Vorgänge, wie die Bewegung einer horizontalen Welle, von der ein belastetes Seil sich abwickelt, das Herabrollen eines Rades auf einer schiefen Ebene, die Schwingung eines physischen Pendels, im Unterricht nicht experimentell behandelt werden. Er polemisiert gegen die Einführung eines Prinzips, — d. i. s. E. nicht ein Grundsatz, sondern ein allgemeiner Satz, der viele Spezialfälle umfafst — bevor eine Reihe einzelner Erscheinungen durch Beobachtung festgestellt sind. Sein Apparat zur experimentellen Bestimmung des Trägheitsmomentes besteht aus einem 1 m langen Holzlineal, das wie eine Kompafsnadel auf einer Spitze schwebt und als Auflage für Bleigewichte dient. Auf dem Lineal über dem Stützpunkt ist eine Rolle senkrecht befestigt, um welche ein Faden geschlungen ist. Dieser läuft dann, aufserhalb der Reichweite des Lineals, über eine Rolle und trägt Gewichte. Mit diesem Apparat kann man eine Reihe einfacher Versuche ausführen, die gute Resultate geben. So wurde sogar der Luftwiderstand, gemessen durch ein Kartenblatt, welches auf das Lineal gesetzt war, angenähert dem Quadrat der Geschwindigkeit proportional gefunden. Eine theoretische, elementar-mathematische Bestimmung der Trägheitsmomente ebener homogener Flächenstücke teilte Ph. Weinmeister mit.

Aus Wiedemanns und Eberts *Phys. Praktikum* teilt Poske zwei einfache historische Versuche des gelehrten Arabers Al Birûnî († 1039) mit. Zur Bestimmung des Volumens eines Körpers wird derselbe in ein Glasgefäfs geworfen, welches an der Seite in einiger Entfernung vom oberen Rand ein Ausflufsrohr mit nach unten gerichteter Öffnung besitzt. Das ausfliefsende Wasser wird in einem Uhrglas aufgefangen und gewogen. Eine Modifikation des Apparates führt zum Beweis des Satzes, dafs ein schwimmender Körper so tief einsinkt, dafs das von ihm verdrängte Wasser so viel wiegt, wie er selbst. A. Handl giebt in Poskes Ztschr. (5, 33) eine Modifikation des Wiedemannschen Versuches.

Das Toricellische Ausflufsgesetz leitet E. Maifs mit Hülfe des Satzes von der Äquivalenz von Arbeit und lebendiger Kraft ab. Eine kurze, klare Ableitung giebt auch A. Vofs (P.Z. 4, 192). A. Kurz gab eine theoretische Untersuchung über Kapillaritäts-Konstanten und eine Besprechung von Manns Vortrag: Das Dulongsche Gesetz im Licht der mechanischen Wärmetheorie, sowie über O. E. Meyers Buch: *Die kinetische Theorie der Gase* (Blätter f. bayerisches Realschulwesen).

B. Akustik.

Sehr zahlreich sind K. Antoliks *Schulversuche* gerade für Akustik (Poskes Ztschr. 4, 175). Die verwandten Apparate sind oft die denkbar einfachsten: Ein mit Tabaksrauch gefüllter Lampencylinder, eine Röhre

mit einem Tropfen Quecksilber dienen zur Darstellung rhythmischer Bewegungen; ein längerer Kautschukschlauch, der an beiden Enden befestigt ist und mit einem Stock geschlagen wird, zeigt die Fortpflanzung und Zurückwerfung von Wellen. Aber auch die bekannteren Schulapparate werden verbessert: Beim Monochord verwendet Antolik Aluminiumdrahtringe als Reiterchen, die bekannten mittönenden Stimmgabeln werden in kürzerer Entfernung ($^1/_8$ Wellenlänge) auf Postamenten befestigt — man mufs abwechselnd die eine und die andere streichen, damit ihre Temperaturen gleich bleiben. Singende und tonempfindliche Flammen werden hergestellt. Der Schwingung von Membranen, die gemeinhin kaum erwähnt werden, sind 9 vielseitige Versuche gewidmet. Als bestes Material für dieselben hat sich schwarzes Glanzpapier (Satiné-Papier) bewährt.

Le Conte empfiehlt, um den Unterschied zwischen Ton und Geräusch (vgl. Jb. IV XI 107) vor Ohren zu führen, kleine Glasröhren. Dieselben zeigen beim Anblasen dieselben Töne wie beim Niederfallen, und diese auch noch, nachdem sie geschlossen sind. Füllt man die Röhrchen mit Wasser oder Öl, so sinkt die Tonhöhe um 2 bis 3 Oktaven.

Weniger durch Einfachheit als durch scharfsinnig erdachte Zweckmäfsigkeit zeichnet sich ein Apparat von O. Reichel aus, der ursprünglich wohl zu messenden Versuchen über schiefen Fall und Reibung ersonnen war, und dabei auch gute Dienste geleistet hat. Daneben aber gab der Apparat die Nötigung und Gelegenheit zur Zählung von Schwingungen einer Stimmgabel.

W. Grosses *Bemerkungen zur Wellenlehre* enthalten eine eigentümliche Verwendung des Pfaundlerschen Wellenapparates. Derselbe leistet dem Verfasser besonders gute Dienste im mathematischen Unterricht, um den „recht trockenen und abstrakten goniometrischen Formeln eine anschauliche und gegenständliche Unterlage zu geben und den Schüler so zu veranlassen, beim Anblick bestimmter Formeln bestimmte physikalische Vorstellungen zu haben, dann aber auch, um den Begriff der Funktion an konkreten Beispielen erläutern und begründen zu können". Die goniometrischen Formeln, welche W. Grosse dann besonders betrachtet, würde der Berichterstatter aber lieber auch aus dem math. Pensum streichen.

Einen Beitrag zur Entwickelungsgeschichte der Akustik lieferte E. Robel in einer Abhandlung über die *Sirenen*. Der Verfasser ist zum Studium dieses Spezialgebietes durch Sirenenscheiben von Opelt gedrängt worden, deren Benutzung aus den landläufigen Lehrbüchern nicht ersehen werden kann. Zunächst traf er dabei auf eine Reihe hervorragender Physiker, die sich gerade mit diesem Problem beschäftigt haben, wie Hooke, Cagniard de la Tour, Savart, A. Seebeck, G. S. Ohm, Dove, Helmholtz, Rudolf König; dann war ihm besonders die Wechselbeziehung interessant, „welche zwischen der schrittweisen Entwickelung der Sirenen und den Fortschritten der Akustik überhaupt besteht: wie entweder jede Vervollkommnung des Apparates teils akustische Probleme

löste, teils neue Gebiete der Forschung erschlofs, und wie umgekehrt neu auftauchende akustische Probleme die Konstruktion anderer Sirenenformen veranlafsten.“ Hoffentlich wird die interessante Monographie, die nur bis Savart geht, fortgesetzt.

C. Thermotik.

W. Holtz beschreibt in Poskes Zschr. einen einfachen Versuch, um mit Hilfe eines Thermoskops (Jb. IV XI 108) die *Wärmeentwickelung durch Reibung* zu zeigen. Ein Medizinfläschchen, welches mittels einer Holzklemme gehalten wird und mit einigen Kubikcentimetern Quecksilber gefüllt ist, wird heftig geschüttelt, nachdem es vorher durch einen Gummischlauch mit der Indikatorröhre verbunden ist. Die Verschiebung des Quecksilberfadens in dem letzteren ist hinreichend bemerkbar.

In der praktischen Physik empfiehlt Dous die genauere Betrachtung des *Holzpendels* mit unten gegenständiger Linse und giebt eine vollständige Theorie desselben. Das Rostpendel wird von Uhrmachern thatsächlich mehr des zierlichen Aussehens als der praktischen Brauchbarkeit wegen verwandt. Ein *Luftthermometer*, das eine Thermosäule in der Empfindlichkeit ersetzen kann, und billig herzustellen ist, beschreibt in derselben Zschr. W. Eichhorn.

In Exners Repertorium der Physik bespricht Leonhardt die Untersuchungen über die Ausdehnung des Quecksilbers und kommt zu dem Schlufs, dafs das *Gesetz der relativ gleichen Ausdehnungen* nach dem Ergebnis dieser Forschungen nicht mehr kurzer Hand zurückgewiesen werden kann.

Auf elementarem Wege berechnet A. Miller in den Blättern für das bayerische Realschulwesen die Arbeit, welche bei der *isothermischen Kompression* eines Gases geleistet wird. H. Januschke benutzt in einer Abhandlung über die *Hauptsätze der mechanischen Wärmetheorie* (Zsch. f. Realschulwesen) allerdings Differentiale, aber die Darstellung kann trotzdem in der Schule wohl verwandt werden, wenn man den Begriff des Differentials ad hoc erklärt.

F. Reuleaux' *Kurzgefafste Geschichte der Dampfmaschine* zerstört zunächst eine Reihe von Fabeln, die von der Erfindung einer Dampfmaschine im heutigen Sinn vor Papin sprechen. Recht lehrreich sind einzelne aus dem Altertum überkommene Schilderungen, komprimierte Luft bei Wurfgeschützen zu benutzen, auch die Heronschen Versuche sind in ihrer Art wertvoll. Dagegen wird Salomon de Caus schonungslos „sowohl der Lorbeerkranz des Erfinderruhms, als die Dornenkrone des Märtyrertums herabgenommen und er ungerühmt zurückgeleitet in den gemütlichen Kreis der achtbaren Zeichenmeister und Hofgartenkünstler. Der deutsche Fachmann, der das Heidelberger Schlofs besucht, betrachtet schon heute das noch dort befindliche Bildnis des normannischen Meisters, den beigeklebten Auszügen aus Bailles und Arago zum Trotz, nur noch mit dem mitleidigen Anteil an der zerplatzten Seifenblase unechten

Ruhmes". „Die Forschungen nach dem Erfinder der Dampfmaschine haben seiner Zeit in dem schädlichen Bestreben, um jeden Preis national sein zu wollen, also die Eitelkeit über die Wahrheit zu stellen, noch einen anderen Namen mit nicht geringem Nachdruck erklingen lassen: Es ist der des spanischen Schiffshauptmannes Blasca de Gerray." Endlich wird auch Edward Sommerset, Marquis von Worcester, von seinem besonders durch Bulwer errichteten Postament heruntergeholt, in dem sich seine berühmte Dampfmaschine höchstens als Dampfkochapparat — wenigstens möchte der Berichterstatter es so nennen — entpuppt. „Zwanzig Jahrhunderte lang schleppt sich einförmig derselbe unentwickelte Gedanke der Umbildung von Wasser in Luft hin, ohne eine einzige wirkungsvolle Anwendung zu finden." Dann wird Papins atmosphärische Dampfmaschine an der Zeichnung des Erfinders erläutert und die weitere Entwickelung bis auf die neueste Zeit verfolgt. Lehrreich sind die statistischen Zusammenstellungen über das erst langsame, dann rapide Wachstum in der Verwendung der Dampfmaschinen, und der Vergleich der Wirkung der gesamten jetzt vorhandenen Dampfmaschinen mit den Naturkräften einerseits, den Menschenkräften andererseits. 25 Millionen Pferdestärken können etwa durch alle irdischen Dampfmaschinen ersetzt werden — der Niagarafall allein liefert aber $12^1/_2$ Millionen, die ganze Bevölkerung der Erde bei 12stündiger Arbeitszeit 17 Millionen. D. h. durch die Dampfmaschinen ist die Leistungsfähigkeit des Menschengeschlechts mehr wie verdoppelt. Die Ausnutzung des Wärmeaufwandes beträgt aber leider auch bei den besten Dampfmaschinen höchstens $^1/_8$ oder $12^1/_2$ %.

Für die *Meteorologie* bildet die schon im Vorjahre (Jb. V XI 45) näher gekennzeichnete wissenschaftlich hervorragende und dabei ungemein anziehend geschriebene Zeitschrift *Das Wetter*, herausgegeben von R. Afsmann, ein Centralorgan. Aus den zahlreichen Artikeln sei nur einzelnes hervorgehoben: R. Assmann empfiehlt die *Uraniasäulen*, deren Kosten durch Reklamen gedeckt werden, durch ihre praktische Einrichtung als meteorologische Berater des Publikums und immerwährende Meteorographen: Thermographen, Barographen. Die *Scintillation* der Sterne, d. h. das Funkeln und Glitzern, auch zeitweise Erlöschen der Sterne führt P. Andries auf die gröfseren Mengen von Eiskrystallen, die in den höheren Luftschichten schweben, zurück. Ein Scintillometer giebt herannahende Cyklone auf grofse Entfernungen an. Erwähnt werden auch Jesses Untersuchungen über die Geschwindigkeit von Wolken, die 80 bis 90 km über der Erdoberfläche sich befinden und eine Geschwindigkeit von bis 308 km in der Sekunde besafsen. Andries glaubt diese Bewegungen nur durch den elektrischen Konvektionsstrom erklären zu können (?). Ausführlich werden E. Brückners *Klimaschwankungen seit 1700* wiedergegeben. Der Verf. kommt zu einer 35jährigen Periode, die mit der Sonnenfleckenperiode nichts zu thun hat. Auf den Landmassen sind die kühlen Perioden auch feucht, die warmen auch trocken. In den letzten beiden Jahrhunderten erscheinen als Centren von

kalten und feuchten Perioden 1700, 1740, 1780, 1850, 1888, als Centren von warmen und trockenen Perioden 1770, 1760, 1795, 1830, 1860. Die Schwankungen des Regenfalls betragen 24 %. „Die Ursachen der Klimaschwankungen kennen wir nicht.“ „Eine Änderung des Klimas, wie sie seit Schlufs der Eiszeit eingetreten sein mufs, ist in historischer Zeit noch nicht mit Sicherheit erwiesen.“ Eine Abhandlung von C. Kassner über die *Einheitszeit* ergiebt folgendes Resultat: „Weder Nationalzeit noch Zonenzeit ist zu empfehlen; gut wäre es, wenn zunächst die vielen sogenannten Normalzeiten im inneren Eisenbahn- und Telegraphendienst der einzigen normalen Weltzeit wichen mit dem Greenwicher Meridian als Nullpunkt. Für das bürgerliche Leben und für die Wissenschaft ist die Ortszeit unentbehrlich. Zur Klarlegung der ganzen Frage würde es viel beitragen, wenn man auf den Karten die Länge nicht in Graden angäbe, sondern durch die Zeit ausdrückte.“ Letztere Durchführung würde für den geographischen Unterricht eine nicht unbedeutende Umwälzung hervorbringen, aber aus verschiedenen Gründen empfehlenswert sein. C. Langs Aufsätze über *Wetterprophezeiungen* in alter und neuer Zeit gipfeln in dem Bestreben, eine Anleitung zu geben, dafs bis zu einem gewissen Grade jedermann sein eigener Wetterprophet sein kann. J. van Bebbers *Wettervorhersage* lag dem Berichterstatter leider nicht vor, wohl aber ein Aufsatz in der Ztschr. f. Meteorologie, welcher die Zugstrafsen der barometrischen Minima nicht mehr allgemein, sondern für die einzelnen Monate gesondert angiebt. Es zeigt sich dabei, dafs in Europa von Oktober bis März die Bahnen nach Südost, in den übrigen Monaten die Bahnen nach Nordost bevorzugt werden. Ein Bericht über verschiedene ältere und neuere Arbeiten in Bezug auf *Grundeisbildung* sind von einem ungenannten Verf. zusammengestellt. Da physikalische Lehrbücher diesen Gegenstand mit Vorliebe übergehen oder die Eisbildung in stehenden Gewässern falscherweise auf fliefsende übertragen, so sei auf diesen Artikel besonders hingewiesen. Maschke (Pogg. Annalen 55) und andere gute Beobachter haben gefunden, dafs die Temperatur zur Zeit der Eisbildung — wenigstens solange keine feste Eisdecke aufliegt — in einer ganzen fliefsenden Süfswassermenge stets gleich Null ist. Vielleicht wird zuweilen auch durch Leitung im starren Erdreich der Flufsboden eher kälter als das Wasser. Am Rhein geraten beim Abbrechen der Bootbrücken Anfang Winters am Boden mitten im Strom liegengebliebene Stücke schwerer eiserner Ketten bald mit Grundeis an die Oberfläche und treiben fort. Schwere Steine, an welchen Fahrwasserbojen verankert waren, trieben mit Grundeis auf, wie Amtmann Brauns 1780 beschrieb. „Unter einer festgewordenen Eisdecke hört in dem in der Tiefe fliefsenden Wasser nicht nur die Grundeisbildung gänzlich auf, sondern das vorher schon gebildete Grundeis taut meistens bald wieder auf.“ „Es steht fest, dafs die Gefriertemperatur des gewöhnlichen Oceanwassers 2 bis 3° unter Null liegt, nämlich je nach dem Salzgehalt, und dafs dasselbe das Maximum der Dichtigkeit erst unter dem Gefrierpunkt beim Unterfrieren erreicht.“ Bei

einer Schilderung der heifsen Wüstenwinde erwähnt Niemeyer, dafs im Jahre 1860 in Australien die Äpfel an den Bäumen, wo sie dem heifsen Nordwind ausgesetzt waren, buchstäblich gebraten wurden. (?) Hombergers *Grundrifs der Meteorologie und Klimatologie* wird von J. van Bebber Forst- und Landwirten empfohlen. H. Hoffmann, dem hervorragendsten Vertreter der *Phänologie*, widmet E. Ihne einen warmen Nachruf. Erinnert sei an die Hoffmannsche Methode, die Wärmemenge zu bestimmen, welche eine Pflanze zu einer bestimmten Phase der Entwicklung (Öffnung der Blätter, der Blüten u. s. w.) nötig hat: er addiert die täglichen Maxima eines Insolationsthermometers. Für die Erfolge der Wetterprognose tritt J. van Bebber nachdrücklich gegen J. Klein ein.

E. Korselts Programmabhandlung (No. 544) über die *Ursachen der täglichen Oscillation des Barometers* — die besonders in den Tropen beobachtet werden kann und zwei tägliche Maxima um 10 und Minima um 4 aufweist — stellt eine math. Theorie auf, nach welcher die Schwankungen nur von der täglichen Wärmeeinstrahlung und Ausstrahlung bewirkt werden und zu der Formel $\Delta P = a_1 \sin (x + A_1) + a_2 \sin (2x + A_2)$ führen. Diese weicht von der bisher gebrauchten empirischen Formel durch das Fehlen eines dritten Gliedes $a_3 \sin (3x + A_3)$ ab, welches aber auch keine völlig genauen Resultate liefert und wohl nur zeigt, dafs eben doch noch andere Wirkungen, als die der Wärme ihren Einflufs geltend machen. Von allgemeinerem Interesse ist die Erklärung des Phänomens durch eine Manometerwirkung der erwärmten und ausgedehnten Luft, welche nicht schnell genug die darüber lagernden höheren Luftschichten heben kann.

Die *Witterung und Fruchtbarkeit* der einzelnen Jahre im allgemeinen und im besonderen oder die erste theoretisch-praktische Meteorologie, gemeinfafslich bearbeitet unter Berücksichtigung der Ergebnisse der neuesten Meteorologie von Anton Brotz, Volksschullehrer in Gornhofen, Oberamts Ravensburg, Württemberg, im Selbstverlag des Verfassers 1887 erschienen, nimmt eine 45jährige Witterungsperiode, die in 2 Abschnitte zu 27 und zu 18 Jahren zerfällt, an. Da der Verf. sich alle Auszüge u. s. w. verbeten hat, mufs der Berichterstatter auf eine nähere Besprechung verzichten. Eine Kontrolle der Angaben, die allerdings allgemein und damit einigermafsen dehnbar gehalten sind, von berufener Feder wäre wünschenswert.

D. Optik.

A. Steinheil und E. Voigts *Handbuch der angewandten Optik* ist ein Hülfsbuch für ausübende Mechaniker und Optiker. Schmitz-Dumont, *Lichtäther und elektrische Wellen*, lag dem Berichterstatter nicht vor. E. Lommel hat in der Ostwaldschen Sammlung der Klassiker Chr. Huygens *Abhandlung über das Licht* neu herausgegeben.

Künstliche Lichtquellen behandeln die Arbeiten von Witz, Nichols, Renck und A. M. Mayer. Der erstere stellte fest, dafs der Lichteffekt

bedeutend gröfser ist, wenn man das Gas direkt zur Beleuchtung verwendet, als wenn man dasselbe durch einen Gasmotor und eine Dynamomaschine in elektrisches Licht umsetzt. Das künstliche Licht der Zukunft erwartet Nichols von der Strahlung erhitzter Metalloxyde, namentlich des Zink- und Magnesia-Oxyds, bei denen Luminescenz-Phänomene auftreten. Renck betrachtet die Beleuchtung vom hygienischen Standpunkt. Er weist auf die ungeheure Entwicklung schädlicher Gase durch Gas- und Petroleumflammen gegenüber dem elektrischen Licht hin. Zur Erleuchtung von Hörsälen empfiehlt er die Abdämpfung der Flamme nach unten durch Milchglas-Reflektoren, die das Licht an die Decke werfen. Auch Tische, Bänke und Wände werden am vorteilhaftesten mit weifser Farbe gestrichen. Als Minimalhelligkeit nimmt er die von Cohn aufgestellten 10 Meterkerzen an. Mayer hat gefunden, dafs die bekannte Thatsache, dafs Leuchtgas-Flachbrenner nach allen Seiten gleich viel Licht ausstrahlen, nicht auf Petroleumflammen von gleicher Gestalt übertragen werden darf. Allerdings wirkt der Cylinder ausgleichend. Einen nach Norden gelegenen Hörsaal versieht R. Börnstein mit Sonnenstrahlen für Experimentierzwecke, indem er dieselben mittels eines Heliostaten vom Dach durch Boden und Zimmerdecke leitet. Nach A. Kirchmann ist die objektive Helligkeit des Netzhautbildes nach den Seiten hin geringer, aber die Empfindlichkeit der Nerven nimmt nach den Seiten hin zu und ist im oberen Teil des Auges am stärksten. E. Wiedemann widerlegt Langleys Behauptung, dafs der Leuchtkäfer besonders billig Licht produziere. Man müsse auch berücksichtigen, welcher Energieverbrauch bei dem ganzen Prozefs der Lichterzeugung nötig gewesen sei (vgl. Jb. V XI 46).

Die Lage der mehrfachen Bilder, welche belegte ebene Glasspiegel liefern, untersuchte in Poskes Ztschr. W. Saltzmann. In der Ztschr. f. Realschulwesen verändert Habart die Handlsche und Machsche Benutzung der gleichseitigen Hyperbel als Ort der Bild- und Objektspunkte sphärischer Spiegel und Linsen (vgl. Jb. II B 311) dadurch, dafs er das Objekt eine Hyperbel durchlaufen läfst. So kommt folgender Satz zustande: Durchläuft das Objekt den unterhalb der Abscissenachse liegenden Ast der gleichseitigen Hyperbel $xy = -f^2$, so besetzt dessen Konkavspiegelbild Punkte der Hyperbel $xy + fx - f^2 = o$. Durch eine einzige Zeichnung wird sowohl der Spiegel als die Linse erledigt; schmale, aufgelegte Streifen gestatten durch ein mechanisches Verfahren zu jedem Objekt das Bild neu zu finden. In Exners Repertorium giebt A. Kurz eine elementare Darstellung der Theorie des Regenbogens. Er nimmt ein abgerundetes Brechungsverhältnis und findet beim Hauptregenbogen für violett 41° 24′, für rot 43° 34′, unter Berücksichtigung der scheinbaren Gröfse der Sonne eine Breite von 2° 40′. Für den Nebenregenbogen sind die entsprechenden Zahlen für rot 51° 40′, für violett 53° 50′, die Breite 3°, der Abstand der beiden Bogen 7 bis 8°.

Die Photographie in natürlichen Farben erörtert G. Lippmann in

den Comptes rendus hebdom. Die empfindliche Substanz ist in einer aufserordentlich dünnen Schicht auf einem durchsichtigen Substrat ausgebreitet; hinter derselben befindet sich eine reflektierende Fläche, in dem die präparierte Haut auf Quecksilber gelegt wird. Die Farben erscheinen, wenn die Platte trocken geworden ist, und zwar im durchscheinenden Licht komplementär. Für praktische Verwertung im grofsen dürfte die Methode noch nicht reif sein.

E. Elektrik.

Die starke Produktion von Arbeiten auf dem Gebiet der Elektrik zwingt zur äufsersten Beschränkung in dem Bericht über dieses Gebiet. A. Kurz' Aufsatz zur elementaren Elektrik (BbR.) enthält einige Integrale, giebt aber eine kurze, klare Behandlung des Kugelkonduktors und des ebenen Konduktors nach der Potentialtheorie. G. Hossfeld erläuterte elektrische Vorgänge durch graphische Darstellung. L. Heinze schrieb über die Verwendung von Drahtnetzen zu einem elektrischen Verteilungsapparat, während Rosenberger und Kolbe einen einfachen Apparat angaben zum Nachweis der Ausbreitung der Elektrizität auf der äufseren Oberfläche eines isolierten Leiters. Antoliks schöne Versuchsreihe sei hier nicht übergangen. Ein einfaches Demonstrations-Elektrometer beschrieb Tomaszewski. Diese Abhandlungen und Referate über weitere Untersuchungen finden sich in Poskes Zeitschrift, ausschliefslicher der Elektrotechnik ist Kriegs praktische Physik gewidmet. A. Schülke hat von seiner Abhandlung *Elektrizität und Magnetismus*, nach den neueren Anschauungen für höhere Schulen dargestellt, den zweiten Teil, nämlich die elektrischen Ströme, ebenfalls als Pg. (Nr. 21) erscheinen lassen. In einem Aufsatz über den Gegenstand fügt er hinzu, dafs es zum Verständnis seiner Arbeiten notwendig ist, sich von der üblichen Vorstellung loszulösen, die den Sitz der elektrischen Erscheinung im Metall und nicht in der Umgebung derselben sucht. Dann ist es in der That möglich, die El.-Lehre weit allgemeinbildender zu gestalten, ohne dafs die gesamte Arbeit der Schüler eine gröfsere wird, als bei Befolgung der alten Methode. R. Lamprechts Aufsatz *Zur Theorie der Elektrodynamik* ist rein wissenschaftlich. F. Schickhelms *Einleitung in die Lehre vom Galvanismus* ist methodisch sehr geschickt, aber wissenschaftlich veraltet. Th. Schwartze verlangt, dafs bei der Betrachtung des Potentials stets von der Potentialdifferenz ausgegangen wird; auch empfiehlt er thunlichst nicht den mechanischen Kraftbegriff, sondern das Energieprinzip in der Elektrizitätslehre zu verwenden. Derselbe bespricht auch die Bedeutung der Dimensionsformeln der elektrischen Gröfsen in Exners Repertorium. R. Heydens Versuch zur Erläuterung des Ohmschen Gesetzes (Poskes Ztschr.) besteht darin, dafs Wasser aus einem Gefäfs in ein anderes mittels eines Dochtes herübergeführt wird. Veränderungen der Wasserhöhe, der Länge des Dochtes, der Anzahl der Dochte, Vergleichung mit Glas- und Gummiröhren, sowie mit Löschpapier liefern höchst lichtvolle Bilder.

L. Boltzmann hat zu G. Kirchhoffs *Gesammelten Abhandlungen* einen Nachtrag erscheinen lassen. Wenn er auch in diesen, wie der Herausgeber sagt, nicht so schöpferisch auftritt, so bilden sie doch eine wesentliche Ergänzung der von Kirchhoff selbst noch besorgten Gesamtausgabe seiner Schriften. „Eines der Hauptziele, welche K. in seinen Abhandlungen und Vorlesungen anstrebte, war der Aufbau der theoretischen Physik auf möglichst klaren Prinzipien und die Ausbildung und Vollendung ihrer Methoden.“ Wie weit ihm dies gelungen, zeigen die vorliegenden Abhandlungen zum Teil in hervorragender Weise.

L. Graetz' *Elektrizität und ihre Anwendung* zur Beleuchtung, Kraftübertragung, Energieverteilung, Metallurgie, Telegraphie und Telephonie ist in 3. Aufl. erschienen. Der starke Band ist für Gebildete im allgemeinen geschrieben und deshalb ist die Mathematik vermieden, nicht aber alle mathematischen Begriffe wie das Potential, das absolute Mafssystem u. s. w. Das Hauptgewicht wird auf die Elektrotechnik gelegt unter Zurückdrängung der Telegraphie, die in ihrer Art zu weit entwickelt sei, um noch allgemein verständlich und interessant zu wirken. Letzterer Gesichtspunkt ist auch pädagogisch wichtig. Wir werden allmählich auch im Schulunterricht dahin zurückkehren müssen, uns mit den Elementen der Elektrotechnik zu begnügen. Vorläufig allerdings verlangt man von dem Lehrer, dafs er recht viel Elektrotechnisches erläutern kann, und da wird ihm das klar geschriebene und schön ausgestattete Buch gute Dienste leisten.

Die Kraftübertragung durch den *Drehstrom* schildert B. Closterhalfen in der Ztschr. d. Vereins der Ingenieure; in Poskes Ztschr. ist ein kurzes, aber völlig orientierendes Referat darüber gegeben, auch wird auf H. Behrends in der Elektrotechn. Ztschr. beschriebenen Demonstrations-Apparat aufmerksam gemacht. Mit dem elektrischen Leitungsvermögen der Dielektrika hat sich W. H. Schultze beschäftigt, mit der speziellen Leitungsfähigkeit von Metallen in Cylinderform G. Mayrhofer.

Ziele und Methoden luftelektrischer Untersuchungen haben J. Elster und H. Geitel angegeben (Pg. 690). Es ist in der Abhandlung eine kurze praktische Anleitung geboten, mit welchen Instrumenten und auf welche Art Beobachtungen auf diesem Gebiet angestellt werden können, auf welche Punkte ein besonderes Augenmerk zu richten ist und wie die Resultate zu ordnen und zu benutzen sind. Die Wichtigkeit regelmäfsiger Beobachtungen an möglichst vielen Orten und die herrschenden Theorieen werden hervorgehoben. Die Abhandlung sei den Lehrern der Physik empfohlen auch in dem Gedanken, dafs recht wohl Schüler der obersten Klassen diese Versuche anstellen können. Eine geeignete Centralstelle zur Sammlung, Sichtung und weiteren Verwertung ist in der Vereinigung der Freunde der Astronomie und kosmischen Physik (Vorsitzender Prof. Dr. R. Lehmann-Filhés in Berlin) gegeben. Mitglieder dieses Vereines können nicht nur einzelne Personen, sondern auch ganze Lehranstalten werden, eine Vergünstigung, von welcher in Preufsen

eine grofse Anzahl derselben Gebrauch gemacht haben, da die Veröffentlichungen der Vereinigung allein schon reichlich die geringen Kosten decken. Mit einem spezielleren Fall, der aber in neuerer Zeit besondere Aufmerksamkeit durch Plantés grofsartige Untersuchungen und durch die in der Zeitschrift „Das Wetter" veröffentlichten Beobachtungen erregt hat, mit den *Kugelblitzen*, beschäftigt sich eine Abhandlung von Sauter. Die vielfach angezweifelte Existenz derselben mufs nach den jetzt vorliegenden zahlreichen einwandsfreien Zeugnissen und nach der künstlichen Herstellung derselben Erscheinungen durch Planté als erwiesen angesehen werden. Die Theorie auch Plantés ist nicht ganz einwandsfrei und fordert zu weiterem Nachforschen und Nachdenken heraus — letzteres hat allerdings einige absonderliche Blüten getrieben, die Sauter in sehr objektiver Darstellung wiedergiebt. F. Rosenbergers *Geschichtliche Entwickelung der Theorie der Gewitter* ist in Heft 1 der Berichte des freien deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M. erschienen. Von praktisch weitreichender Bedeutung ist das Gutachten, welches A. Voller im Auftrag des Magistrats von Hamburg über den *Anschlufs der Blitzableiter an Gas- und Wasserrohrleitungen* verfafst hat. Dasselbe ist in der Elektrotechnischen Ztschr. zuerst veröffentlicht. Das Resultat, welches kurz und treffend begründet ist und eine ganze Anzahl neuer Beobachtungen übersichtlich zusammenstellt, ist: Der Anschlufs der Blitzableiter ist, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen, unbedingt nötig, aber nicht nur im Interesse der Hausbewohner, sondern auch in dem der Besitzer von Gas- und Wasserleitungen. Der unmittelbar einschlagende oder überspringende Blitz richtet allerdings grofsen Schaden an diesen an, der von einer Auffangestange angezogene aber wird völlig gefahrlos weiter geleitet. Ja es genügt, und das ist für städtische Gebäude, wenn es sich um Ersparnis der Kosten handelt, sogar empfehlenswert, wenn nur von dem höchsten Punkt des Steigerohres einer Wasserleitung eine nicht zu schwache Eisenstange über die First des Daches emporgeführt wird. Die teueren Platinspitzen werden neuerdings durch sehr viel billigere Kohlenspitzen ersetzt, auf die Spitzenwirkung selbst aber kann man auch leichter verzichten, wenn man der sicheren Fortleitung des Blitzes gewifs ist. Einige Vorsichtsmafsregeln, die Voller angiebt, sind für einen denkenden Physiker selbstverständlich, Mechanikern aber oder Handwerkern zu empfehlen. Auch eine scharfe Kontrolle durch Beamte der Wasserleitungs- und Gasdirektionen über die beständige Brauchbarkeit der Blitzableiter ist im gegenseitigen Interesse nur wünschenswert.

An Einzelheiten sei hier noch erwähnt, dafs Exner das *Vorzeichen der Luftelektrizität* auch in den Tropen bei normalem Wetter ausnahmslos positiv gefunden hat, d. h. irgend ein Punkt in der Luft hat stets ein höheres Potential als die Erde. Den Einflufs der relativen Feuchtigkeit auf die Gröfse des Potentialgefälles lassen die Beobachtungen in den Tropen ebensowenig erkennen, wie die in unseren Breiten. J. Elster und H. Geitel kommen zu dem Resultat, dafs die Elektrizität der Nieder-

schläge kein konstantes Vorzeichen hat, aber von gröfserer Trägheit ist, als das atmosphärische Potentialgefälle. Regen sind im ganzen negativ. Auf die Zunahme der Häufigkeit der Polarlichter beim Herannahen des 11jährigen Maximums der Sonnenflecken macht Weinstein in den Mitteilungen der „Vereinigung der Freunde der Astronomie und kosmischen Physik" aufmerksam. Eine genaue Untersuchung von Blondlot hat als Geschwindigkeit der Elektrizität 296 600 km ergeben, also Übereinstimmung mit der des Lichtes, wie es nach den Hertzschen Entdeckungen notwendig war. Brugsch hat an altägyptischen Tempeln Blitzableiter entdeckt, auch die Obelisken funktionierten vielleicht als solche.

Eine praktische Anordnung der Versuche über Ablenkung der *Magnetnadel* gab W. Holtz in Poskes Ztschr. E. Schulze (Straufsberg) empfiehlt die Untersuchung der eisernen Geräte im Klassenzimmer, Ofenthüren, Thürangeln u. s. w. zur Feststellung der Wirkung des Erdmagnetismus. Noch überraschender ist der von J. Weber angegebene kleine Versuch: Ein Schlüssel wird neben einen kleinen Kompafs gelegt; die Nadel folgt ihm: dann wird er plötzlich aufgerichtet, der Nordpol wird abgestofsen.

Brägelmanns *Seeschiffahrt* ist ein leicht fafslich und fesselnd geschriebenes Buch, denn die Länge einer Programmabhandlung, als welche es erschienen ist (No. 662), wird erheblich überschritten. In seinem zweiten Teil „Die Hülfsmittel der Seeschiffahrt" enthält es eine zusammenhängende Darstellung aller bei derselben benutzten Instrumente und bildet so eine nützliche Ergänzung der physikalischen und astronomischen Lehrbücher der Schulen. Zunächst wird der Kompafs behandelt, geschichtlich im Anschlufs an Humboldts Darstellung unter Berücksichtigung der neueren Forschungen von Gelcich und Breusing. Die Mifsweisung der Nadel hat schon Columbus gut beobachtet; auf seine Hypothese, dafs die magnetischen Meridiane den geographischen parallel liefen, versuchte er eine neue Längenbestimmung zu begründen. Besonders eingehend ist die Kompafsbenutzung bei eisernen Schiffen behandelt. Diese werden selbst zu einem Magneten, dessen Lage durch die Richtung des Kiels beim Bau bestimmt wird („suppermanenter Magnet"). Die grofse Menge weichen Eisens erzeugt dann unter dem Einflufs des Erdmagnetismus „transienten" Magnetismus. Gegen diese Einflüsse wird ein kompliziertes Kompensationsverfahren angewandt. Zwei sich kreuzende Magnetstäbe werden unter der Nadel so befestigt, dafs sie den suppermanenten Magneten des Schiffes ausgleichen; ein Cylinder mit eisernen Ketten schaltet den transienten Magneten aus. Die Nadel selbst besteht aus einem System von Stäben und ist von Alkohol umgeben.

F. Astronomie.

Ein ausgezeichneter Platz, für den der Berichterstatter schon öfter gewichtige Stimmen anführen konnte, ist der Astronomie in den Lehrplänen für die bayerischen Gymnasien angewiesen. Hier läuft der

mathematische und physikalische Unterricht, abgesehen von einem kleinen Repetitorium, in der Oberprima zusammen zu einem gründlichen Kursus in Geonomie. Folgende Einzelheiten sind in den Vorschriften hervorgehoben: Grundbegriffe, welche sich auf Erscheinungen am Sternenhimmel beziehen; Ortsbestimmungen der Gestirne durch verschiedene Koordinatensysteme; Gestalt und Gröfse der Erde, bestimmt durch Gradmessungen; Abplattung der Erde durch Gradmessungen und Pendelbeobachtungen zu finden; Bestimmungen der geographischen Breite und Länge eines Ortes durch astronomische Messung, oder mit Globus und Landkarte; tägliche Bewegung der Erde um ihre Achse; unveränderlicher Sternentag; Sternzeit; Zählung der geographischen Längen und der Zeiten von einem bestimmten Meridian aus; einheitliche Weltzeit; jährliche Bewegung der Erde um die Sonne; das System des Kopernikus; die Keplerschen Gesetze; das Newtonsche Gravitationsgesetz; Erklärung des scheinbaren Sonnenlaufes, der Jahreszeiten und der Zonen; Bestimmung eines wahren und eines mittleren Sonnentages; Ungleichheit der wahren Sonnentage; Sonnenuhren; mittlere Sonnenzeit, Dauer eines mittleren Sonnentages.

In Württemberg ist an den Gymnasien der „mathematischen Geographie und populären Astronomie“ eine wöchentliche Stunde in Oberprima (Kl. X) gewidmet.

In Preufsen gehören die Grundzüge der mathematischen Erdkunde zum allgemeinen Lehrziel des geographischen Unterrichtes und mufs auf die Besprechung derselben verwiesen werden. In den oberen Klassen ist dieselbe dem mathematischen und physikalischen Unterricht überwiesen. Daher tritt in dem Pensum der UI der Gymnasien „mathematische Geographie der Kugeloberfläche“ neben Stereometrie, in der UI der Realanstalten „sphärische Trigonometrie nebst Anwendungen auf mathematische Erdkunde“ und im physikalischen Unterricht der Gymnasien in OI mathematische Erdkunde neben Optik als Pensum auf. In die methodischen Bemerkungen ist ein Satz aus den Erläuterungen der Lehrpläne 31./3. 82 aufgenommen: Es genügt, wenn die Schüler die ersten Sätze der sphärischen Trigonometrie richtig aufgefafst haben und dadurch zur Berechnung einfacher Aufgaben der mathematischen Erdkunde, wenn auch auf etwas unbequemerem Wege, befähigt werden.

Bei dieser Gelegenheit sei nochmals auf Brägelmanns *Seeschiffahrt* hingewiesen, in welcher die praktische Bestimmung von Länge und Breite kurz und klar angegeben ist; die Kenntnis dieses einfachen Verfahrens ist gewifs nützlicher als die Jagd nach eleganten sphärisch trigonometrischen Formeln. Leider wissen recht viele Lehrer gerade der Mathematik nicht, wie weit man mit ebener Trigonometrie und etwas Stereometrie die sphärische Trigonometrie umgehen kann. Wo sollten sie es auch gelernt haben? Auf den Gymnasien fast nie, selten auf den Realgymnasien, und auf den Universitäten — das ist ja eine alte Klage, dafs die Schulbedürfnisse dort leider allzusehr hinter der reinen Wissenschaft zurückstehen müssen.

Ein Leitfaden für Seminare und verwandte Anstalten, zugleich ein Wegweiser zur Erteilung des mathematisch-geographischen Unterrichts an Volks- und Bürgerschulen ist B. Ofenlochs *Mathematische Geographie*. Sie ist pädagogisch geschickt geschrieben, manchmal allerdings auf Kosten der wissenschaftlichen Korrektheit, z. B. in den Beweisen für die tägliche Umdrehung der Erde. Auch die neueren Forschungen über die Sonne könnten zu Bildern vereinigt werden, die vielleicht nicht so einfach wie die gegebenen sind, aber doch auch das Verständnis dieses Kreises nicht übersteigen. Sollte das dem Verf. unmöglich erscheinen, dann mufs er sich noch mehr beschränken, worin er sonst aus langjähriger Erfahrung Gutes leistet. Der Berichterstatter kann auch seinen persönlichen Wunsch nach allmählicher Ausmerzung der geographischen Meile nicht unterdrücken. Die mittlere Entfernung der Erde von der Sonne beträgt nach den neuesten Messungen 148138000 km.

O. Schneiders *Lehrbuch der mathematischen Geographie* zum Gebrauche für die Prima höherer Schulen ist als Pg.-Abhandlung des Realgymnasiums zu Elbing gedruckt. Es behandelt Erde, Sonne und Mond, aber nur einiges Wichtige, dies aber gründlich. Dabei sind eine grofse Anzahl neuer und guter Bemerkungen eingeflochten: Die beigegebenen 2 Kärtchen sind ebenfalls sorgfältig ausgeführt und klar.

E. Vogts *Aufgaben a. d. mathematischen Geographie* bieten ein reiches Übungsmaterial für die Trigonometrie. Dafs Transformationen von Koordinatensystemen das Interesse für Astronomie befördern, bezweifelt der Berichterstatter. Andere Aufgaben, die der Verf. bringt, scheinen dazu geeigneter, wie das Heft in der Hand des Lehrers überhaupt nützlich sein wird (Pg. Studienanstalt Speier).

Entschieden warnen mufs aber der Berichterstatter vor O. Köhlers *Weltschöpfung und Weltuntergang*. In der Hand eines Schülers kann es zum Gift werden durch die nicht blofs atheistische, sondern antitheistische Richtung des Verfassers. Seinem Hafs gegen „Religionsstifter und Theologen“ giebt er schon in der Vorrede Ausdruck, die mit den kennzeichnenden Worten schliefst: Dagegen mufste die bei den kultivierten Nationen noch allgemein verbreitete Ansicht von der Erzeugung der Welt durch eine schöpferische göttliche Kraft oder ein höheres Wesen an einigen Stellen näher berührt werden. Der Verfasser nennt sein Buch populär, hoffentlich wird es das nicht. Geschickt geschrieben ist es zum grofsen Teil, mit kühnen Hypothesen werden unendliche Klüfte überbrückt und die Thatsachen müssen sich auch manchmal beugen — es sei nur auf die Anziehung schwingender Körper S. 114, auf den Widerspruch in der Auswertung der Nebelfleck-Abbildungen Fig. 23 und 25 hingewiesen. Die bona fides ist bei dem Fanatismus nicht zu bezweifeln.

R. Wolfs' *Handbuch der Astronomie* ist in sehr erweiterter Auflage erschienen und wird von S. Günther in Hoffmanns Zeitschrift günstig beurteilt. Dabei macht der Rezensent die Bemerkung, dafs die Gletscherzeit durch anormale Verteilung der Feuchtigkeit sich erklären

lasse und dafs der Einflufs des Mondes auf Luftdruck und Temperatur thatsächlich Null sei.

Von E. Weifs *Bilderatlas der Sternenwelt* ist nur die erste Lieferung in die Hand des Berichterstatters gekommen. Die Zeichnungen sind künstlerisch vollendet.

Auf eine sehr interessante Abhandlung Bilfingers *Die Sterntafeln von Biban el Moluk* (Pg. 585) bedauert der Berichterstatter nicht näher eingehen zu können; jedem Leser wird sie zwei genufsreiche Stunden verschaffen.

Die schon bei der Meteorologie erwähnte Vereinigung von Freunden der Astronomie und kosmischen Physik (R. Lehmann-Filhés) soll die Zahl der Einzelbeobachter, die schon vorhanden sind, durch Anregung des Interesses vermehren, die Beobachtungen selbst in nutzbringende Bahnen leiten und die Resultate zusammenstellen und zu aller Kenntnis bringen. Zunächst haben sich folgende Gruppen gebildet: Sonnenbeobachtung (W. Foerster), Mondbeobachtung (Meyer), Sternenlicht (Plafsmann), Meteore (Reimann), kosmische Physik (Weinstein), Wolken (Jesse). Die fünfte Abteilung, welche Polarlicht, Erdmagnetismus, Erdstrom und Luftelektrizität umfafst, ist bis jetzt in den Mitteilungen etwas stiefmütterlich behandelt; die Veröffentlichungen enthalten Ratschläge zu Beobachtungen, Mitteilungen derselben, Zusammenstellungen der bisher erreichten Resultate bez. Angabe von Hauptzielen der weiteren Thätigkeit. Als Sternkarten werden empfohlen die von F. Argelander, E. Heis, C. Behrmann, H. J. Klein, J. Plafsmann, R. Schurig, J. Messer, J. C. Houzean. Eine Übersicht der Himmelserscheinungen, welche bisher die Zeitschrift „Himmel und Erde“ monatlich bot, wird von jetzt ab nicht mehr in dieser, sondern in den Mitteilungen der Vereinigung erscheinen. Übrigens enthält auch Poskes Zeitschrift eine solche aus der Feder von J. Plafsmann.

W. Förster stellte die neuesten Erforschungen der obersten Schichten der Atmosphäre zusammen. Die Höhe der Atmosphäre wurde früher aus den Dämmerungserscheinungen auf 80 km, aus dem Aufleuchten der Persiden auf 180 km berechnet; das Verlöschen der Sternschnuppen erfolgt durchschnittlich in einer Höhe von 80 km. Auf Höhen von 500 bis 600 km führen die Polarlichterscheinungen. Letztere Erscheinung geht aber vielleicht zum Teil in der „Himmelsluft“ vor sich, welche der Bewegung der Erde nicht mehr folgt. Diese ist nicht zu verwechseln mit dem Äther, denn sie hat z. B. auf die Bewegung des Enckeschen Kometen einen nachweisbaren Einflufs ausgeübt. Die Veränderungen meteorischer Schweife können über die Bewegung der Luft in der Höhe von 80 bis 150 km Auskunft geben. Hier findet wahrscheinlich eine Gegenwirkung der Himmelsluft gegen die Erdluft statt. Allerdings mufs zugegeben werden, dafs ein zunächst zu folgernder Druck auf die Vorderseite der Erde bei ihrer Bewegung um die Sonne nicht eintritt. Wichtig wird für diese Frage das Phänomen der leuchtenden Wolken, die be-

sonders seit dem Ausbruch des Krakataua beobachtet werden. Vielleicht ist in einer Höhe von über 80 km der Sitz einer der Schwere das Gleichgewicht haltenden Kraft, möglicherweise einer elektrischen Abstofsung. O. Jesse hat dies Gebiet zum Feld seiner Thätigkeit gemacht. J. Plafsmann empfiehlt die Beobachtung des Zodiakallichtes und giebt die besten Zeiten und Methoden an. Gelegentlich sei auch erwähnt, dafs die von Folie mit einigem Aufsehen behauptete tägliche Nutation der Erde von R. Lehmann-Filhés als nicht vorhanden nachgewiesen ist.

K. W. Zenger nimmt in Schlömilchs Ztschr. die Priorität für die *Hertzschen Entdeckungen* in Anspruch. Ganz gewifs haben viele Leute die Identität von Licht und Elektrizität schon vor Hertz behauptet, es sei nur an das schöne Werk von Secchi erinnert — aber die experimentelle Bestätigung in überzeugender Grofsartigkeit wird man doch diesem Gelehrten nicht abstreiten können. Daneben giebt Zenger aber eine hübsche experimentelle Darstellung der Planetenbahnen, indem er eine Metallkugel um ein oder zwei Magnetpole kreisen läfst. Ganz ähnlich ist P. Salchers Versuch, der in Poskes Ztschr. beschrieben wird. In demselben Blatt giebt A. Höfler die Herstellung und den Gebrauch eines Gnomon mit *Äquatorialsonnenuhr* an, der nachahmenswert scheint. Eigentümlich ist die Beleuchtung derselben im Sommer von oben, im Winter von unten, wodurch den Schülern die Stellung der Sonne unvergänglich eingeprägt wird. Auch J. Wankas Aufsatz über die *Abschätzung von Planetenbahnen* (PZ. 4, 304) sei zur Benutzung im Unterricht empfohlen. Im Pädagogischen Archiv behandelt M. Kirchner die Azimuthbestimmungen einerseits durch gleiche Sonnenhöhen, andererseits durch den Polarstern und knüpft daran eine Festsetzung der Mifsweisung der Magnetnadel.

E. Reimanns Untersuchungen über die *Scheinbare Gestalt des Himmelsgewölbes* (Pg. 184) führen zu dem Resultat: Am Tage liegt die Mitte des Vertikalbogens der Kugelkappe zwischen Zenith und Horizont in einer durchschnittlichen Höhe von 21°. Der Himmel erscheint im Frühjahr und Winter sowie bei bewölktem Himmel flacher als im Sommer und Herbst oder bei Sonnenschein.

XII.

Zeichnen

F. Flinzer.

Der Lehrplan für die **Lateinschulen Württembergs** vom 8. August 1891 bestimmt für das Zeichnen:

> Das Zeichnen (Freihandzeichnen) ist an allen Lateinschulen von Klasse III—V, also auch an den Präzeptoratsklassen der zweiklassigen Lateinschulen, als obligatorischer Unterrichtsgegenstand zum Zweck der Übung des Blickes und Augenmafses in 2 Wochenstunden zu behandeln. Aufserdem ist womöglich als Vorübung für den Unterricht in der Geometrie 1 Stunde geometrischen Zeichnens an der III. oder IV. Klasse einzuführen, an welchem die Schüler ein Jahr lang teilzunehmen haben.

Der Lehrplan für die **Gymnasien und Lyceen Württembergs** vom 16. Februar 1891 behandelt die Sache etwas ausführlicher:

> Das Zeichnen, das schon bisher an einem Teil der Gymnasien obligatorisch war, ist fernerhin an allen Gymnasien von Klasse IV bis Klasse VI als obligatorischer Unterrichtsgegenstand zum Zweck der Übung des Blickes und Augenmafses zu behandeln. Aufserdem ist an Klasse IV im Sommerhalbjahr als Vorübung für den Unterricht in der Geometrie *eine* Stunde geometrisches Zeichnen einzuführen (s. oben).
>
> Zur weiteren Ausbildung im Freihandzeichnen ist den Schülern der Oberklassen durch Einrichtung eines fakultativen zweistündigen Zeichenunterrichts Gelegenheit zu geben. Hierbei hat der Zeichenlehrer vor allem sein Augenmerk darauf zu richten, durch Anleitung der Schüler zu selbstthätiger Nachbildung klassischer Muster den ästhetischen Sinn und das Verständnis für antike Kunstformen zu wecken.
>
> Denjenigen Schülern, welche sich dem Studium der Naturwissenschaften widmen wollen, ist Gelegenheit zu geben, in Verbindung mit dem Unterricht in der Stereometrie sich auch im Projektionszeichnen auszubilden.

Es erfreut, wenn man liest, dafs an den hier genannten Schulen dem Zeichnen mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, als dies bisher geschah. Aber es ist nur ein sehr Geringes mehr, und zwar um so geringer, als dabei dem Zeichenlehrer durch die gesetzliche Verordnung keine Andeutung eines speziellen Lehrplans oder eines zu erreichenden Ziels ge-

en ist. Die Worte „Übungen des Blickes und des Augenmafses“ und rch Anleitung der Schüler zu selbstthätiger Nachbildung klassischer ster den ästhetischen Sinn und das Verständnis für antike Kunstnen zu wecken“ sind so allgemein und so vieldeutigen Sinnes, dafs h ihnen der Lehrer berechtigt ist, die erbärmlichste Kopiermethode betreiben, wenn er nur klassische Muster dabei verwendet. Eine as genauere Bestimmung über die Grenzen, innerhalb deren er sich egen, über das Ziel, welches er erreichen, und über die Mittel, deren sich dabei bedienen soll, wäre jedenfalls am Platze gewesen. Denn h der bewährte Fachmann findet mit dem besten Willen nicht die ge, die er zu gehen hat, um in der so karg bemessenen Zeit das Ziel erreichen, welches eine höhere Bildungsanstalt, die durchweht ist vom ste des klassischen Altertums, erreichen sollte. Eben ein solcher weifs, s man durch die Nachbildung einiger klassischer Ornamente und ɔfe das Verständnis für antike Formen im fakultativen Unterrichte ıt leicht zu wecken vermag, da hier die Voraussetzungen fehlen, unter en ein solches Ziel allein erreicht werden kann. Die wesentlichsten selben sind: ein plangemäfs geschultes Raumanschauungsvermögen und ebensolche darauf begründete Naturbeobachtung. Nur derjenige, die Naturform mit verständnisvollem Blick erfafst, vermag die Kunstn zu verstehen, vermag den Künstler zu würdigen, der diese schuf.

In der Schulordnung für die humanistischen **Gymnasien im Königch Bayern** vom 23. Juli 1891 lautet § 19 „Zeichnen“ wie folgt:

1. Der Unterricht im Zeichnen erstreckt sich auf Freihand- und Linearzeichnen. Er wird von der zweiten Klasse an erteilt, ist in der zweiten und dritten Klasse verbindlich, in den folgenden Klassen freigestellt. Der Pflichtunterricht befafst sich nur mit den Elementen des Freihandzeichnens; der Wahlunterricht sowohl mit dem Freihandzeichnen als auch mit dem Linearzeichnen. Beide Gattungen des Zeichnens werden in gesonderten Unterrichtsstunden und in Abteilungen gelehrt, welche mit Rücksicht auf das Alter und die Geschicklichkeit der Schüler zu bilden sind. Jede Abteilung erhält wöchentlich in zwei Stunden Unterricht.

2. Die Beteiligung auch an dem Wahlunterricht mufs den Schülern um so dringender empfohlen werden, als die durch denselben vermittelte Kunstübung nicht blofs die Weckung und Bildung des Formensinnes und Geschmackes fördert, sondern für einzelne Berufsarten (für Offiziere, Mediziner, Naturforscher, Techniker) als unentbehrlich erscheint.

Über den Unterricht selbst wird folgendes bemerkt:

A. Freihandzeichnen.

3. Das Freihandzeichnen erstreckt sich in der zweiten und dritten Klasse auf Übungen im Zeichnen von geraden und krummen Linien und daraus gebildeten geometrischen Figuren sowie auf das Zeichnen einfacher Ornamente.

4. Daran schliefst sich im Wahlunterrichte für die Schüler der folgenden Klassen das Zeichnen von geometrischen Körpern mit Erläuterungen über die Elemente der Perspektive, das Zeichnen von zusammengesetzten Ornamenten nach Wandtafeln und dem Runden, von Landschaften, von Teilen des menschlichen Körpers, Büsten u. s. w., wobei vornehmlich die Antike zu berücksichtigen ist.

B. Linearzeichnen.

5. Das Linearzeichnen umfafst zunächst Übungen im Gebrauche der Zeicheninstrumente durch Zeichnen ebener Figuren. Sodann ist mittels anschaulicher Demonstrationen zur Erläuterung des Projektionszeichnens und zu umfassenden Übungen in demselben überzugehen. Nach der Projektion von Punkten, Geraden, von ebenen, geradlinig begrenzten Figuren und von Kreisen sind einfache, ebenflächig und krummflächig begrenzte Körper sowie Durchdringungen dieser Körper mit ebenen und krummen Oberflächen mittels Projizierens darzustellen. Der Unterricht hat sich auch auf das Zeichnen der Säulenordnungen und, soweit es angeht, andere Architekturteile unter Anfügung angemessener Erläuterungen zu erstrecken.

Diese Vorschriften sind klarer, bestimmter gefafst als die des württembergischen Lehrplans. Die Unterstufe soll ausdrücklich nur Übungen der einfachsten, elementaren Art bieten, und der unter 4 angedeutete Stufengang zeigt fachmännischen Einblick. Das Gleiche ist von der unter 5 gegebenen Entwickelung eines Lehrganges im Linearzeichnen zu sagen, wobei besonders die Betonung anschaulicher Demonstrationen zu loben ist. Die Einrichtung, nach welcher der Wahlunterricht in Abteilungen zerfällt, die nach der Geschicklichkeit und dem Alter geregelt werden, ist ebenso verständig, wie die Sonderung des Freihand- und Linearzeichnens. Die Forderung wäre noch einzufügen, nach welcher die Schüler die elementaren Gesetze der Beleuchtungslehre durch anschauliche Demonstration kennen lernen müssen, bevor sie nach dem Runden, oder überhaupt nach Körpern, mit Schattierung zeichnen. Über die an den humanistischen Gymnasien allgemeine Mafsregel des Wahlunterrichtes wird im folgenden gesprochen werden.

Die Schulordnung für die Realgymnasien im Königreich Bayern vom 3. September 1891 enthält folgende Bestimmungen über das Zeichnen.

§ 19: 1. Das Zeichnen ist in allen Klassen des Realgymnasiums Pflichtfach. Der Unterricht schliefst sich an den im humanistischen Gymnasium erteilten Pflichtzeichenunterricht an und befafst sich anfangs nur mit dem Freihandzeichnen. In der sechsten Klasse beginnt sodann das Linearzeichnen.

2. Angemessene Übungen und Fortbildung in dem letztbezeichneten Fache bietet auch der in den beiden obersten Klassen gesondert erteilte eingehende Unterricht in der darstellenden Geometrie.

3. Auf die einzelnen Klassen ist der Unterricht wie folgt zu verteilen:

Vierte Klasse: Freihandzeichnen: Zeichnen antiker Vasen nach Wandtafeln; Kopieren von Ornamenten nach Vorlagen und Wandtafeln in verkleinertem oder vergröfsertem Mafsstab mit den nötigen Erklärungen der Entstehungsgesetze und der Verwendung im Kunstgewerbe; Zeichnen von Körpern, welche durch ebene Flächen begrenzt sind, nach einzelnen oder gruppierten Draht- oder Holzmodellen; hierbei Erläuterung der einfachsten perspektivischen Gesetze.

4. Fünfte Klasse: Freihandzeichnen: Zeichnen von reicheren Ornamenten nach Vorlagen und Wandtafeln mit Anwendung der Zeichenfeder und unter sparsamer Verwendung von Farbtönen; Zeichnen nach Körpern mit gekrümmten Flächen unter Erläuterung der einschlagenden perspektivischen Gesetze (Drahtmodelle); Zeichnen nach Flachmodellen italienischer Renaissance.

5. Sechste Klasse: Freihandzeichnen: Zeichnen nach Gipsmodellen der griechischen, römischen und Renaissance-Periode mit Erläuterung der Eigentümlichkeiten und Unterschiede dieser Stilarten; Zeichnen nach Vollkörpern unter Erklärung der einfachsten Beleuchtungsgesetze. Linearzeichnen: Übungen im Gebrauche der Zeichenutensilien durch Zeichnen von planimetrischen Aufgaben, Linienornamenten. Mosaikböden u. dgl.

6. Siebente Klasse: Freihandzeichnen: Zeichnen nach Gipsmodellen der verschiedenen Stilepochen in Umrissen und mit leichter Schattenangabe. Für talentiertere Schüler Einteilung des menschlichen Kopfes, schematische Darstellung desselben in verschiedenen Lagen, Zeichnen einzelner Gesichtsteile nach Vorlagen oder Gipsmodellen. Linearzeichnen: Erklärung des Tafelsystems; Projektion des Punktes, der Geraden und ebener Figuren; Messen von Körpermodellen und Projizieren derselben nach bestimmter Verjüngung und Stellung; Schnitte von Körpern mit Ebenen.

7. Achte Klasse: Freihandzeichnen: Fortsetzung des Ornamentenzeichnens nach Gipsmodellen; vollständige Durchführung der Schattengebung an einfachen Beispielen. Für talentiertere Schüler: Zeichnen ganzer Köpfe nach Vorlagen mit Schattierung. Linearzeichnen: Die griechischen Säulenordnungen.

8. Neunte Klasse: Fortsetzung des Ornamentenzeichnens in thunlichster Verbindung mit architektonischer Gliederung und unter Hinweis auf die charakteristischen Merkmale der verschiedenen Stilgattungen. Für talentiertere Schüler: Zeichnen nach Gipsmasken und Gipsköpfen, sowie Zeichnen ganzer menschlicher Figuren nach Vorlagen.

Der erste Satz dieser Verordnung, welcher ausspricht, dafs das chnen in allen Klassen des Realgymnasiums Pflichtfach sein soll, ist ı hoher Bedeutung. Eine höhere allgemeine Bildungsanstalt kann erst er dieser Voraussetzung sagen, dafs sie ihrem Zwecke vollkommen enteche. Denn, so lange es auf Wahrheit beruht, dafs der überwiegend fste Teil unserer Geistesbildung nur durch das Auge vermittelt wird, lange ist es die Pflicht einer solchen Schule, diese geistbildende Kraft ihren sämtlichen Schülern planmäfsig zur möglich gröfsten Entwickeg zu bringen. Dafür, dafs dies ausführbar ist, liegen die Beweise zur ıüge vor, denn sie finden sich überall da, wo der Zeichenunterricht solchem höheren Gesichtspunkte aus betrachtet und erteilt wird, wo ı weder Eltern noch Schülern das Recht einräumt, von ihrem Laienıdpunkte aus den Nutzen irgend eines Lehrfaches so zu bezweifeln, ; daraufhin gerade diejenigen vom Besuch des betreffenden Unterrichts ıgehalten werden, die desselben bedürfen. Die Beanlagung zum be:htenden, beobachtenden und urteilenden Sehen hat jeder geistig gede Schüler. Aber nur in wenigen Familien wird sie geweckt und flegt, in verhältnismäfsig noch weniger Schulen gut ausgebildet. In humanistischen Gymnasien mit ihrem Wahlunterrichte geschieht dies nicht, denn die grofse Zahl derer, bei denen die Schule dieses Wecken Ausbilden kräftig in die Hand zu nehmen hätte, wird hier „planıäfs“ von einem Unterrichte entbunden, der infolgedessen, in chroni:r Phthisis künstlich erhalten, nur eine sehr fragwürdige Wirkung auf ıige, für befähigt Gehaltene ausübt, eine Wirkung, vor welcher diese vielen Fällen durch Dispensation geschützt werden sollten. Es ist des-

halb stets als ein wesentlicher Fortschritt zu betrachten, wenn, wie im gegenwärtigen Falle, eine höhere Bildungsanstalt einsichtsvoll und energisch die Pflege des Zeichenunterrichts betreibt, ihn gleich den anderen Fächern in allen Klassen durchführt.

Welchen Stufengang hat nun der Schüler am bayerischen Realgymnasium zu durchlaufen, welches Ziel soll er erreichen? Das letztere ist nicht unmittelbar genannt. Aus dem ersteren geht hervor, dafs man den Begabteren bis zum Zeichnen nach Gipsmasken und Köpfen, sowie zum Kopieren ganzer menschlicher Figuren nach Vorlagen führt, den Schüler von der durchschnittlich vorhandenen Befähigung bis zum Nachzeichnen plastischer Ornamente und einfacher architektonischer Gliederungen bringt. Einzelne Sätze der Verordnung weisen ausdrücklich auf die Weckung und Pflege des Verständnisses hin. Die wesentlichsten perspektivischen und Beleuchtungsgesetze sollen erläutert werden. Ob die in Kl. V angeführten Flachmodelle und die Gipsmodelle in Kl. VI nur in Konturen gezeichnet werden sollen, ist zwar nicht gesagt, aber es mufs dies angenommen werden, da die Erläuterung der Beleuchtungsgesetze hinterher erfolgen soll. Um Mifsdeutungen vorzubeugen, hätte dies erwähnt werden können, ebenso wie bei den in Kl. V angeführten antiken Vasen hinzugefügt werden konnte, dafs hier, wie man aus der verständigen Anordnung des Lehrganges zu schliefsen berechtigt ist, die bekannten zweidimensionalen, nicht aber perspektivische Darstellungen solcher Gefäfse gemeint seien. Der Verf. derselben weifs auch durch die Wortfassung recht geschickt über die Monotonie hinwegzuführen, welche dem Leser des Lehrgangs sonst auffallen müfste, wenn ihm in sämtlichen Klassen das Wort „Ornamentenzeichnen“ als die Hauptübung derselben entgegenstarrte. Diese Monotonie ist dem Lehrgang zum Vorwurf zu machen. Die bekannte Frage des Laien: „Sollen denn die Schüler zu Stubenmalern oder Stuckateuren ausgebildet werden?“ ist, obgleich von einem anderen Standpunkte ausgehend, auch von dem des Fachmannes berechtigt. Wo bleibt da der Zusammenhang mit dem frischen, vollen Leben, mit der Natur? Giebt es in dem Bereiche der letzteren gar keine Dinge, die sich in ihrer Einfachheit und Schönheit zu Vorbildern und Modellen für das Zeichnen eignen? Giebt es unter unseren gewerblichen Erzeugnissen nichts zu diesem Zwecke? Und wenn es nun einmal Gips sein soll, sind denn gar keine Naturabgüsse z. B. von Pflanzenblättern, Tieren u. s. w. zu verwenden? — Alle diese Fragen, und vielleicht noch manche andere, sind in den hier besprochenen Bestimmungen unberücksichtigt geblieben. Eine Hauptfrage anderer Art beantworten sie ebenfalls nicht, nämlich die, ob der Zeichenunterricht als Massenunterricht erteilt werden soll, mit der Unterfrage: in welchen Klassen? Die aufserordentliche Wirksamkeit eines guten Massenunterrichts, gegenüber der matten, unsicheren Wirkung des Einzelunterrichts, gebietet es fast von selbst, dafs der erstere auf allen den Lernstufen geübt werde, auf denen die jedem Schüler beizubringenden Elementarkenntnisse zu lehren sind, folglich hier bis zur fünften Klasse. Dafs er

auch im Linearzeichnen mit grofser Wirkung durchgeführt werden kann, ist bekannt.

Die allgemeinen Lehrpläne für die höheren Schulen im Königreich Preufsen vom 6. Januar 1892 enthalten für das Zeichnen folgende Bestimmungen:

A. Lehrplan der Gymnasien.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Zusammen	Gegen bisher
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	+2

Bemerkungen:

b. Zur Fortsetzung des Zeichnens in je 2 Stunden sind an allen Gymnasien bezw. Progymnasien bis zur obersten Klasse Veranstaltungen getroffen. Die Meldung zu diesem Unterricht verpflichtet zur Teilnahme auf mindestens ein halbes Jahr.

B. Lehrplan der Realgymnasien.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Zusammen	Gegen bisher
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	—2

C. Lehrplan der Oberrealschulen.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Zusammen	Gegen bisher
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	—8; siehe Bem. a.

Bemerkungen:

a. Aufserdem wird als wahlfreies Fach das Linearzeichnen von IIIA bis IA in je 2 Stunden gelehrt.

D. Lehrplan der Realschulen.

	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen	Gegen bisher	
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	10	—2	Siehe Bem. a.

Bemerkungen:

a. Aufserdem wird als wahlfreies Fach das Linearzeichnen von III bis I in je 2 Stunden gelehrt.

Die „methodischen Bemerkungen“ für die einzelnen Fächer bringen folgende Sätze, welche dem gleichen Zwecke dienen, den das Zeichnen verfolgt.

Latein (S. 25). Eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten sind, kann nicht genug empfohlen werden.

Geschichte (S. 42). Zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts empfiehlt es sich, charakteristische Anschauungsmittel heranzuziehen.

Erdkunde (S. 45). Das in den Lehraufgaben empfohlene Zeichnen ist für diesen Unterricht sehr wichtig, dabei ist aber vor Überspannung der Anforderungen zu warnen. Mit einfachen Umrissen, Profilen und Ähnlichem an der Wandtafel wird man sich meist begnügen müssen. Auf der Oberstufe empfiehlt sich das Zeichnen besonders für die am Ende eines jeden Vierteljahrs in zusammenhängenden Stunden anzustellenden Wiederholungen.

Mathematik. Realgymnasien und Oberrealschulen (S. 52). Besonders ist im stereometrischen Unterrichte das Verständnis projektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen.

Naturwissenschaften (S. 54). Dabei sind die Schüler auf allen Stufen im einfachen schematischen Zeichnen des Beobachteten zu üben.

A. Gymnasium.

a) Allgemeine Lehraufgabe.

Lehraufgabe des verbindlichen Zeichnens ist die Ausbildung im Sehen und im sicheren Darstellen einfacher körperlicher Gegenstände im Umrifs.

In dem nicht verbindlichen Unterricht in den oberen Klassen von IIB an erfolgt die weitere Entwickelung des Formen- und Farbensinnes durch Wiedergabe von schwieriger darzustellenden Gegenständen im Umrifs, auch mit Rücksicht auf die Beleuchtungserscheinungen und die Farbenwirkung. Einzelne, für welche das geometrische Zeichnen von besonderem Wert ist, werden in die darstellende Geometrie eingeführt.

b) Bemerkungen.

Für den verbindlichen Unterricht: Zeichnen ebener geradliniger und krummliniger Gebilde im Klassen- und Abteilungsunterricht nach grofsen Wandvorlagen (Wandtafeln), erläutert durch Zeichnungen des Lehrers an der Schultafel, zugleich mit Abänderung der gegebenen Formen. Vorlegeblätter sind ausgeschlossen. Umrifszeichnen nach einfachen Modellen, plastischen Ornamenten und anderen geeigneten körperlichen Gegenständen im Einzelunterricht. Es wird durch diese Übungen für die Schüler, welche an dem weiteren Zeichenunterricht nicht teilnehmen, ein gewisser Abschlufs erzielt, während andererseits für jeden, der eine weitere Ausbildung im Zeichnen anstrebt, eine sichere Grundlage gewonnen wird.

Bei dem nicht verbindlichen Unterricht folgt im Freihandzeichnen auf ein erweitertes Umrifszeichnen nach Geräten, Gefäfsen, plastischen Ornamenten, lebenden Pflanzen und, je nach der Leistungsfähigkeit der Schüler, auch nach anderen Gegenständen, das Ausführen von Zeichnungen nach Modellen und nach plastischen Ornamenten mit der Licht- und

Schattenwirkung und darauf die Darstellung farbiger Gegenstände, lebender Pflanzen, Früchte und dergleichen mit dem Bleistift und in Wasserfarbe.

Auf das Verständnis für Form und Farbe sowie auf die Bildung des Geschmacks durch hierfür geeignete Besprechungen ist hinzuwirken.

Im geometrischen Zeichnen, soweit dasselbe an Gymnasien überhaupt betrieben werden kann, giebt zuerst das Zirkelzeichnen Übung im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder durch sorgfältiges Zeichnen von Flächenmustern, Kreisteilungen und anderen geometrischen Gebilden; es folgt das geometrische Darstellen von Körpern in den verschiedenen Ansichten mit Durchschnitten und Abwickelungen der Flächen und zum Schlufs die Einführung in die darstellende Geometrie, Schattenkonstruktion und Perspektive.

B. Realgymnasium und Oberrealschule.

a) Allgemeine Lehraufgabe.

Die Lehraufgabe ist im allgemeinen dieselbe wie bei den Gymnasien, nur ist sie hier vollständiger und umfassender zu lösen. Ausbildung im richtigen Sehen und in der sicheren Wiedergabe der verschiedensten körperlichen Gegenstände aus freier Hand im Umrifs, in weiterer Ausführung unter Wiedergabe der Licht- und Schattenwirkung und in farbiger Darstellung. Einübung des geometrischen Darstellens von Körpern und Einführung in die darstellende Geometrie, Schattenkonstruktion und Perspektive.

b) Bemerkungen.

Im Freihandzeichnen sind, wie beim Gymnasium, Vorlegeblätter nicht zu benutzen, vielmehr nur grofse Wandvorlagen (Wandtafeln) und körperliche Gegenstände. Das Messen am Modell und jede Benutzung mechanischer Hilfsmittel, wie Zirkel und Lineal, ist gänzlich zu vermeiden. Das Zeichnen nach Gegenständen wird im Einzelunterricht geübt.

Der Stoff des Unterrichts verteilt sich in folgender Weise:

Für Quinta und Quarta: Zeichnen ebener und krummliniger Gebilde nach Wandtafeln mit Übungen im Abändern der vorgeführten Formen, erläutert durch Zeichnungen des Lehrers an der Wandtafel, Zeichnen von Flachornamenten und Blattformen.

In der Tertia: Zeichnen nach einfachen und schwierigen Modellen und plastischen Ornamenten im Umrifs, zuletzt erst Übungen in der Wiedergabe von Licht und Schatten nach einfachen Modellen.

In den oberen Klassen: Zeichnen nach plastischen Ornamenten im Umrifs und mit Rücksicht auf die Beleuchtung, Ausführung von Zeichnungen nach Natur- und kunstgewerblichen Gegenständen. Übungen im Malen in Wasserfarbe nach verschiedenen Gegenständen, nach Muscheln, Früchten, Blumen, Pflanzen, ausgestopften Vögeln u. dergl.

Das Linearzeichnen beginnt in der Ober-Tertia mit Übungen im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder an Flächenmustern, Kreisteilungen und anderen gerad- und krummlinigen Gebilden. In der Unter-Sekunda folgt das geometrische Darstellen einfacher Körper in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen, dem sich in der Ober-Sekunda und Prima die Einführung in die darstellende Geometrie, Schattenlehre und Perspektive anschliefst. Das Zeichnen ganzer Maschinen und Gebäude nach Vorlagen ist ausgeschlossen.

C. Realschule.

a) Allgemeine Lehraufgabe.

Die Lehraufgabe ist dieselbe wie bei den übrigen Realanstalten und begrenzt sich nur durch den Abschlufs des Unterrichts nach sechs Jahren.

b. Bemerkungen.

Für das Freihandzeichnen gelten die obigen allgemeinen Bestimmungen. Der Stoff verteilt sich auf die einzelnen Klassen wie bei den übrigen Realanstalten; auf der obersten Stufe wird, wenn Sicherheit im Umrifszeichnen erzielt ist, die Wiedergabe von Licht und Schatten nach hierfür besonders geeigneten Modellen geübt.

Im Linearzeichnen: Übung im Gebrauche von Zirkel, Lineal und Ziehfeder an Flächenmustern, Kreisteilungen und anderen gerad- und krummlinigen Gebilden.

Sind für das Linearzeichnen in den oberen Klassen mehr als zwei Stunden verfügbar, so tritt das geometrische Darstellen von Körpern in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen hinzu.

Erläuterungen.

Der Wegfall des Zeichnens in VI ist durch den erfahrungsmäfsig geringen Erfolg dieses Unterrichts auf dieser Stufe gerechtfertigt. Wenn dagegen an Gymnasialanstalten das allgemein verbindliche Zeichnen um je zwei Stufen weiter geführt ist, als bisher, so ist dies durch die Bedeutung dieses Fachs und dessen Unentbehrlichkeit für die meisten Berufszweige geboten. Indem daher bestimmt wird, dafs das Zeichnen vom nächsten Schuljahr ab an allen höheren Schulen erst in V beginne, und dafs dasselbe an Gymnasialanstalten von dem gleichen Zeitpunkte ab in III B als allgemein verbindlich gelehrt und ebenso in dem folgenden Schuljahre weiter geführt werde, wird bezüglich etwaiger Mehrkosten auf die Erläuterungen zu 1 verwiesen.

Das bisher allgemein verbindliche Linearzeichnen an Oberrealschulen wird in Zukunft als wahlfreies Fach behandelt werden, weil nicht alle Schüler ein gleiches Interesse daran haben

Durch die „Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlufsprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen“ gewinnt der Zeichenunterricht, gegenüber dem bisherigen alten Brauche, in Preufsen ebenfalls sehr an Bedeutung. In der Abiturienten-Prüfungskommission der Realanstalten hat der Zeichenlehrer Sitz und Stimme. Er entscheidet in der Konferenz, welche mit den wissenschaftlichen Unterricht erteilenden Lehrern der Prima, unter Vorsitz des Direktors abgehalten wird, über die Zulassung der Schüler zur Prüfung. Die von den Prüflingen während ihres Aufenthalts in Prima angefertigten Zeichnungen müssen während der Zeit der mündlichen Prüfung in dem Zimmer, in welchem diese stattfindet, zur Einsichtnahme bereit gehalten werden. Die Befreiung des Schülers von der mündlichen Prüfung hängt davon ab, dafs der Schüler bei tadellosem Betragen in sämtlichen verbindlichen Fächern, folglich auch im Zeichnen, das Prädikat „genügend“ ohne Einschränkung und vor dem Eintritt in die Reifeprüfung erhalten hat. In dementsprechender Weise ist die Ordnung der Reifeprüfungen

an Realschulen (höheren Bürgerschulen) eingerichtet. Auch hier ist der Zeichenlehrer Mitglied der Prüfungskommission.

Ein bedeutsamer Schritt nach vorwärts ist durch diese Verordnungen gethan. Sehen wir vorderhand davon ab, dafs hier die Pforten der humanistischen Gymnasien sich nur zögernd dem Unterrichte öffnen, der so lange, verbannt und gering geschätzt gleich einem zudringlichen Bettler, zurückgehalten wurde von der freien und kräftigen Teilnahme am grofsen Werke der humanistischen Erziehung. Es wird zwar ziemlich lange dauern, bevor ihm durch einige tüchtige Zeichenlehrer die wahre Anerkennung seiner Kraft errungen und ihm von der Schule das rechte Feld gegeben wird, um diese Kraft zu voller Wirksamkeit zu entfalten, aber die Erreichung dieses Ziels ist von jeher nur Zeitfrage gewesen und ist's noch heute. Ihre Lösung wird sich weniger durch die Schule selbst vollziehen, als vielmehr durch äufsere Veranlassungen herbeigeführt werden, durch den Wettstreit mit den Realanstalten, durch die Anforderungen von aufsen, welche nach und nach immer stärker und dringlicher auftreten, wie z. B. die Klagen der Universitätsprofessoren über die mangelhafte Vorbildung des geistigen Auges und der manuellen Fertigkeit der Studierenden, die Klagen der Studenten selbst, welche die Lücken ihrer Erziehung lebhaft, weil zu ihrem unmittelbaren Schaden, empfinden.

Die Lehrpläne behandeln den Zeichenunterricht mit speziell fachmännischem Verständnis und richtigem Einblick in die Wirkungen, welche das Zeichnen als integrierender Teil des Schulorganismus auf die anderen Unterrichtsfächer ausüben kann und soll. Die Auswahl der angeführten Lehrmittel und Modelle ist von einem freieren Geiste diktiert als in den oben besprochenen anderen Staaten, denn die Fühlung mit der Natur ist überall deutlich gewahrt. Sehr wertvoll ist auch der fortwährende Hinweis auf die Pflege des Farbensinnes. Unsere kulturellen Verhältnisse steigern die Anforderungen an unser Wissen und Können auch auf diesem Gebiete. Die Untersuchungen über Farbenblindheit, welche beim Militär, bei der Marine, bei Bahn-, Telegraphen- und anderen Beamten angestellt werden, zeigen, dafs, aufser den bisher als Beispiele aufgestellten Malern und den mit Farben arbeitenden Handwerkern, noch eine sehr grofse Zahl von Menschen vorhanden ist, deren Beruf ein sicheres Beurteilen von Farben erfordert. Bald wird man aber auch einsehen lernen, wie nötig eine Ausbildung in diesem Sinne, durch die Schulen planmäfsig geregelt, einem jeden Gebildeten ist, wie nötig einem Volke, dessen Erziehung nach dieser Seite hin bisher vernachlässigt wurde, dessen Farbensinn deshalb ebenso der Verkümmerung anheimfiel, wie sein Formensinn krankte. Dann wird es keinen fakultativen Zeichenunterricht mehr geben.

Es liegt nahe, dafs die neuen preufsischen Lehrpläne durch ihre Neuerungen im Zeichenunterrichte Beifall und Mifsbilligungen hervorrufen mufsten. Die letzteren zeugen fast durchgehend von einer bedauerlichen Unkenntnis ihrer Urheber, denen immer und immer wieder nur die mangelhaften Eigenschaften des persönlich genossenen Zeichenunterrichtes vor-

schweben, und die sich gar nicht denken können, dafs man dieses Fach anders auffassen und betreiben kann, als ihr alter Zeichenmeister vor so und so vielen Jahren. Sie wiederholen mit Hartnäckigkeit die alte Mähr von der notwendigen Begabung und dem mangelnden Talent und beweisen durch darauf fufsende, aber längst gründlich widerlegte Behauptungen, dafs dem Zeichnen entweder nur der sehr geringe bisherige oder lieber gar kein Platz im Gymnasium zu geben sei. Auf wahre Sachkenntnis begründete Gegenreden sind uns nicht vorgekommen. Eine von Objektivität und Fachkenntnis zeugende Besprechung erschien im D. Wochenblatt Jahrg. V No. 23 von Prof. Lange, Göttingen, u. d. Tit.: *Der Zeichenunterricht auf unseren Gymnasien.* Er sagt, er wolle damit einige Ratschläge beisteuern, in welcher Richtung sich eine durchgreifende Reform auf dem Gebiete des gedachten Faches zu bewegen hätte. Leider geht er dabei von einer falschen Voraussetzung aus. Er meint, das Zeichnen solle nicht den Verstand und das Gedächtnis, sondern die sinnliche Wahrnehmung und das Gefühl ausbilden. Es solle nicht das Wissen fördern, sondern die manuelle Geschicklichkeit entwickeln. Bei seiner sonst so klaren Beurteilung der Sache erscheinen diese Behauptungen befremdend. Alle Tiere haben das Vermögen sinnlich wahrzunehmen, bei manchen ist dasselbe bekanntlich in einem so hohen Grade ausgebildet, dafs auch der hierin befähigtste Mensch nicht zu rivalisieren vermag, selbst wenn er den besten Zeichenunterricht genossen hätte. Durch sinnliche Wahrnehmung und Gefühl allein, auch wenn beide sehr gut ausgebildet wurden, ist keine verständnisvolle Zeichnung herzustellen, wenn beide nicht durch den Verstand beherrscht werden. Dieser mufs darin geübt werden, dafs er die sinnliche Wahrnehmung zur Betrachtung und Beobachtung zu verwenden lernt, um klare Vorstellungen zu gewinnen, zu beurteilen, zu begreifen, was er sieht. Durch dieses Betrachten und Beobachten, Vergleichen und Gruppieren erkennt er allmählich immermehr die Gesetze, nach denen die Formen- und Farbenwelt sich regelt und der sinnlichen Wahrnehmung sich offenbart. Er, der Verstand, verwertet diese Erfahrung dann bei der Wiedergabe der Erscheinungen im Bilde. Er bringt in demselben die Täuschungen der sinnlichen Wahrnehmung und des Gefühls hervor, welche uns auf einer ebenen Fläche den Eindruck der wirklichen Formen und Farbenwelt vorgaukeln. Der Zeichner oder Maler, der nur nach seinem Gefühle arbeiten wollte (ein kaum denkbarer Fall), würde fortwährend auf Irrwege geraten, wenn er nicht dabei den Verstand als Führer und Korrektor zu Rate zöge, wenn er nicht mit dem Verstande die manuelle Fertigkeit beherrschte. Verstand und Gedächtnis für die Gesetze der Erscheinungswelt sind daher vom Zeichenunterrichte auszubilden, der sie lehren soll, dieselben zu verwenden. Freilich ist eine solche Auffassung und Handhabung dieses Faches bei unseren jetzigen Zeichenlehrern noch selten, um so seltener, als sie auch an manchen Zeichenlehrerbildungsanstalten unbekannt ist. Mit Recht spricht daher Lange kräftig für die Erziehung eines würdigen Zeichenlehrerstandes, mit Recht nennt er die

Berliner Kunstschule (das Zeichenlehrerseminar) als bahnbrechend für diesen Zweck. Wie schon oben bemerkt wurde, enthält Langes Aufsatz noch vieles Beherzigenswerte und Anregende. Seine Ausführungen über den fakultativen Unterricht sind besonders treffend. Der von ihm beklagte Verlust der Unterrichtsstunden in Sexta wird im Gegensatz zu ihm von allen den Lehrern willkommen geheifsen, welche meinen, man könne nur dann sagen, dafs man Schüler belehrt habe, wenn diese zeigen, dafs sie verstehen, was man sie lehrte. Dem 9jährigen Sextaner fehlt aber in den meisten Fällen der nötige Grad von Reife für ein ernsteres Betrachten und Beobachten selbst der einfachsten sinnlichen Wahrnehmung, zu welchem ihn die sprunghafte Phantasie des Kindesalters nicht gelangen läfst. Lange spricht sich für einen Zeichenunterricht aus, der dem Kinde vom Erwachen des „Zeichentriebes“, also vom 5.—6. Jahre an zu erteilen wäre, und gedenkt seine Ansichten darüber an einer anderen Stelle auseinanderzusetzen. Die Ausführung dieser Absicht ist sehr zu wünschen. Die Wichtigkeit dieser oft behandelten Frage ist zu sehr anerkannt und es läfst sich von so kundiger Hand erwarten, dafs sie zur Lösung derselben beitragen wird. Hoffentlich stützt sich Lange auf Erprobtes, auf planmäfsig verfolgte Versuche. An Theorieen, gestützt auf Beobachtungen bei einzelnen mehr oder minder befähigten Kindern, fehlt es nicht. Wegweiser, die den von ihnen vorgeschriebenen Weg nicht selbst gegangen sind, richten oft Unheil an. So haben z. B. Hirths gutgemeinte und geistreich entwickelte Ideen so manchen irrenden Ritter auf bedenkliche Pfade gelockt.

Schliefslich sei noch die vollkommen richtige Anforderung Langes erwähnt, dafs der Zeichenunterricht künstlerisch erziehen solle. Hierbei sagt er u. a.: „Ein Künstler, der zugleich pädagogisches Talent, Freude am Unterrichten und gymnasiale Vorbildung hat, ist ein seltener Vogel. Der Staat sollte ihn in Gold fassen, wenn er seiner habhaft werden könnte.“ Der Staat, der hierfür Lust und Gold hat, ist noch zu entdecken, denn an Gelegenheit hat's unseren Staaten nicht gefehlt. Lange würde aber bei jedem solchen Seltenen erleben, dafs dieser, durch Reihen von fehlgeschlagenen Versuchen, gerade wegen seiner künstlerischen und pädagogischen Eigenschaften, schliefslich darauf kommt, die elementaren Gesetze des Sehens und Zeichnens als grundlegend zu erkennen und zu lehren.

Auch an den **Sächsischen Gymnasien** ist der Zeichenunterricht in Sexta aufgehoben. Er wird jetzt nur in Quinta und Quarta als Pflichtunterricht erteilt. In einer Verordnung vom 6. Dezember 1891, Beilage B, heifst es:

„Indem das Ministerium Bedenken getragen hat, den pflichtmäfsigen Betrieb des Zeichnens über die Quarta hinaus auszudehnen, unterschätzt es keineswegs den bildenden Wert dieses Faches, ebensowenig die praktische Bedeutung desselben für zahlreiche Gymnasiasten, besonders diejenigen, welche sich dem Studium der Naturwissenschaften und Medizin zu widmen beabsichtigen. Da die Mittelklassen aber ohnedies

mehr, als wünschenswert ist, belastet sind, so schien es nicht angezeigt, alle Schüler derselben zur weiteren Pflege einer Fertigkeit anzuhalten, welche doch nur für einen Teil derselben eine erhebliche Bedeutung hat. Es wird aber dahin zu wirken sein, dafs diejenigen Schüler. die Anlage und Neigung für das Zeichnen besitzen oder zu einem Berufe entschlossen sind, für welchen der Besitz dieser Fertigkeit wesentlich ist, sich an dem freiwilligen Zeichenunterrichte beteiligen, auch dafür zu sorgen sein. dafs dieser, wenn irgend thunlich, in mehreren Kursen erteilt wird."

Hoffentlich werden die hier aufgestellten Gründe nach dem Vorgange Preufsens sich als haltlos ausweisen.

Es ist für den Kritiker eine Freude, wenn er einmal ohne allen Vorbehalt, aus voller Überzeugung loben kann. Das Programm der Oberrealschule zu Köln 1892 Progr. Nr. 474 giebt diese Veranlassung. Der Aufsatz *Über die wissenschaftlichen Grundlagen des Zeichenunterrichts* vom ord. Lehrer Gustav Kist steht auf der Höhe der Zeit. Er sollte keinem Mitgliede einer Schulbehörde, keinem Oberleiter einer Schule, keinem Lehrer und namentlich keinem Zeichenlehrer unbekannt bleiben. Klar und verständlich sind die streng wissenschaftlich entwickelten Nachweise über die beim Zeichnen vorherrschende Verstandesthätigkeit gegeben, klar und verständlich behandelt Kist die daraus entstehenden Aufgaben und Wirkungen des Zeichenunterrichts, treffend begründet er unter anderem den Satz: „Wenn das Zeichnen auch bei fortgesetzter Übung zum Teil eine mechanische Übung wird, so ist es doch sicherlich nicht in stärkerem Mafse mechanisch, als die Übung in Mathematik, Sprachen oder anderen wissenschaftlichen Disciplinen." Er zeigt, wie die historische Entwickelung des Faches unmittelbar darauf ausging, dasselbe zu einem wissenschaftlichen zu machen. Der lange fortgesetzte Streit über die Frage, inwieweit mechanische Hilfsmittel, Lineal, Zirkel, Mafsstäbe, Papierstreifen beim Freihandzeichnen zu gestatten wären, ward einzig im Interesse des bewufsten Denkens (Sehens?) geführt und heute ist es entschieden, dafs alle diese Hilfsmittel zu vermeiden sind. Hierdurch „haben die Freihand-Zeichenlehrer alle mechanische Thätigkeit verworfen und sich mit ihrem Fache zu einer eigenen Wissenschaft durchgerungen." Mit einer Objektivität, die durch ihre Ruhe wohlthuend von der leidenschaftlichen Kampfesweise absticht, mit der wir leider gewohnt sind, dergleichen Fragen behandelt zu sehen, beleuchtet Kist die in der Neuzeit in den Vordergrund tretende Frage, ob man nur nach wirklichen und natürlichen Dingen zeichnen lassen, den gebräuchlichen Lehrgang mit seinen Linien, Ornamenten und Elementarkörpern beseitigen solle. Zwar konnte diesem Thema, wegen des anspruchsvollen Auftretens seiner Verfechter, eine eingehendere Besprechung gewidmet werden, zumal noch ein anderes, ob Zeichenunterricht und Sprachunterricht in eine Linie zu stellen sei, hinzutritt, aber was hier gesagt ist, hat Hand und Fufs. Mit pädagogischem Ernst erörtert Kist namentlich das Für und Wider in der Anforderung: „dafs der Lehrer nur Aufgaben zu stellen habe, die dem Schüler Freude machen", und warnt vor einem Kultus dieses

Prinzips. „Denn das Leben ist Arbeit, und zur ernsten Arbeit wollen wir die Schüler erziehen. Wir werden ihnen so viel Freudigkeit am Zeichnen zu verschaffen suchen, als es der Ernst der Methode nur immer gestattet, aber mühelos sollen sie nichts haben und ab und zu sollen sie auch die Schwierigkeit hart empfinden.“ Dies führt ihn zur Betrachtung der moralischen Seite des Zeichenunterrichts und er findet dieselbe namentlich in der beim Schüler allmählich wachsenden Erkenntnis des Gesetzmäfsigen, welche in ihm die Fähigkeit erzeugt, eine „aufserhalb liegende Autorität“ anzuerkennen. Hierzu helfe besonders ein streng logisch entwickelnder Lehrgang. Es wäre hier hinzuzufügen, dafs die sich steigernde Erkenntnis von dem strengen Walten der Gesetze, nach denen sich die Erscheinungswelt unserem Auge offenbart, dem gleichen Zwecke dient. Im zweiten Teile kommt Kist auf den Wert des Zeichenunterrichts in der Weise zu sprechen, dafs er die Einwürfe der namentlich an den Gymnasien häufigen Gegner desselben widerlegt. Auch die Künstler belehrt er, die auf den Zeichenunterricht mit Stolz herabblicken, den strengen Stufengang desselben belächeln, ohne sich um die Vervollkommnung dieses Lehrfaches zu kümmern, welches ihnen ein verständnisvolles Publikum heranbildet, welches zu studieren und zu vervollkommnen sie schon ihres eigenen Interesses wegen verpflichtet wären. „Hätten die Künstler, hätte man überhaupt den Zeichenunterricht schon lange mehr gewürdigt, so hätten die grofsartigen Bestrebungen der Fürsten im Interesse der bildenden Künste schon längst eine allgemeinere erziehliche Wirkung gehabt.“

Ein Anhang verdeutlicht mit kurzen Worten, wie dem Schüler eine Ahnung vom Schönheitsgefühl des klassischen Altertums gegeben werden könne, durch die verständniserweckende erklärende Vorführung griechischer Ornamente. Er schliefst mit den Worten: „Wir stehen mitten in dem Drang einer mächtig pulsierenden Zeit, aber wir brauchen um deswillen nicht jene schöne Jugendzeit des Menschengeschlechts zu vergessen, wo nach dem Ausdrucke E. Geibels in seinem „Tod des Perikles“ noch die Sonne auf „eine Welt voll Schönheit, aufgeblüht in Stein und Erz und goldener Rede“, niederschaute.“

Dies schrieb der Zeichenlehrer einer Ober-Realschule — —!

Der Kistschen Programmarbeit reiht sich ein in Broschüre erschienener Aufsatz von ungefähr gleichem Umfange würdig an *Der Zeichenunterricht im Lichte der Forderung: Nicht für die Schule, sondern für das Leben.* Von Reinhold Heere, Zeichenlehrer. Es soll damit ein Beitrag gegeben werden, „zum Ausbau einer rationellen Unterrichtsmethode im Zeichnen, unter veranschaulichender Einführung des Schülers in die Formenwelt der Natur und der in ihr herrschenden Schönheits- und Bildungsgesetze, sowie in das Verständnis kunstgewerblicher Erzeugnisse, wie ein künstlerischer Schöpfungen“. Jeder Freund des Zeichenunterrichtes wird Freude empfinden, wenn er das Werkchen liest, denn die Begeisterung des Verf. teilt sich dem Leser mit, und die zwar kurzen, aber klaren

und auf praktische Erfahrung begründeten Anweisungen über die Ausführung zeigen die Anwendbarkeit derselben in der Schule „für das Leben“. Jedes Wort, jeder Satz beweist den tüchtigen Fachmann. Treffend charakterisiert er die Notwendigkeit einer eingehenden Verständnisvermittelung, gegenüber der leider so häufig z. B. in den Schulausstellungen zu beobachtenden Pflege des rein Äufserlichen, des schönen glatten Strichs, des effektvollen Farben- und Schattentons. Er sagt sehr richtig: „In den Augen des sachverständigen Beurteilers wird es einer Schülerarbeit nie zum Nachteil gereichen, wenn sie Spuren der ernsten und schweren Arbeit an sich trägt, die Auge und Hand des Schülers auf diesem ihrem Arbeitsfelde vollzogen, indem sie den Beweis erbringen, dafs der Schüler aus sich selbst heraus mit Ernst, Fleifs und Verständnis sich seiner Aufgabe unterzogen, seine Geschicklichkeit geübt, seinen Formensinn geschärft, seine Denkkraft gefördert, kurz, einen Schritt vorwärts gethan hat in seiner Ausbildung. Gerade darin scheint mir mit die hohe ethische Bedeutung des Zeichnens zu liegen, indem dasselbe den Schüler gewöhnt, unverdrossen und ohne zu ermüden seine Kräfte einer Aufgabe zu widmen, bis die Lösung derselben ihm voll und ganz genügt.“ Möchten des Verf. Ausführungen kräftig dazu wirken, dafs die Zahl derer immer geringer werde, die im Zeichnen nur die Technik zu sehen, nur die manuelle Fertigkeit zu verstehen fähig sind, die die gleifsende Schale für den Kern halten.

Ein Werk, welches in keiner Schulbibliothek fehlen darf, eine Ergänzung zu allen den Werken, die sich mit der Geschichte der Pädagogik oder Methodik befassen, ist das folgende: *Illustrierter Grundrifs der geschichtlichen Entwickelung des Unterrichts im freien Zeichnen.* Von Th. Wunderlich. Dieser sagt in der Vorrede: „Was ein langjähriges, ernstes Studium auf dem Gebiete der Geschichte des Zeichenunterrichts zu Tage fördern konnte, ist in vorliegender Arbeit niedergelegt. Sie ergänzt die frühere Arbeit des Verf., welche den gleichen Stoff behandelt. Jene legt das Hauptaugenmerk auf die wörtliche Wiedergabe einzelner Stellen aus den Originalwerken der verschiedensten Förderer des Zeichenunterrichts, der vorliegende Grundrifs hingegen sucht den Zusammenhang der Entwickelung des Zeichenunterrichts mit der gesamten Unterrichts- und Erziehungslehre festzustellen. Sein Hauptaugenmerk aber richtet er auf die Biographieen der einzelnen Meister.“ Der Verf. sagt weiter a. a. O.: „In vielen Fällen werden diese Lebensbeschreibungen für das Verständnis ihrer Lehrweisen als etwas Nebensächliches angesehen werden können. Oft aber geben sie den einzigen Aufschlufs, welche Ursachen zur Entwickelung dieser oder jener Methode geführt haben. Dann sollen diese Biographieen auch dahin führen, dafs den Förderern des Zeichenunterrichts endlich dieselbe Achtung gezollt wird, welche den Hauptvertretern anderer Lehrgegenstände schon längst geworden ist. Von jedem Pädagogen, der die Methode irgend eines Faches wesentlich beeinflufste, kennt man Lebens- und Bildungsgang genau; von den Förderern des Zeichenunterrichts weisen die pädagogischen Handbücher so gut wie gar

nichts auf.“ Das Werk hat einen reichen Inhalt, der obigen Worten entspricht, und ist mit einer grofsen Zahl von sehr gut ausgeführten Bildnissen und sonstigen zur Ergänzung des Textes dienenden Holzschnitten ausgestattet.

In der gleichen Zeit, in welcher sich die deutschen Zeichenlehrer abmühen, die ihnen kärglich zugemessene Stundenzahl im Interesse ihrer Schulen möglichst wirkungsvoll auszunutzen und dabei alle nur denkbaren Hindernisse und Vorurteile zu bekämpfen, in der gleichen Zeit sind die österreichischen bemüht, die Bewegungsfreiheit, welche ihnen eine bedeutend gröfsere Stundenzahl und das Entgegenkommen der Behörden, der Schulmänner und des Volkes gewährt, ebenfalls im Interesse ihrer Schulen zu verwerten. Diesen Zweck verfolgen die *Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichts an Mittelschulen.* Herausgegeben sind dieselben vom Verein österreichischer Zeichenlehrer in Wien. Es sind Zeugnisse ernsten Wollens, gründlichen Kennens und Könnens. Werfen wir vor der Besprechung derselben einen Blick auf die obengenannten Gegensätze zwischen der in Österreich und in Deutschland dem Zeichnen gewidmeten Unterrichtszeit. Die „Vorschläge“ verlangen für sich nur die bisher übliche: „In jeder Klasse einer siebenklassigen realistischen Mittelschule je vier Stunden, in achtklassigen mit realistischen Unterklassen beträgt es in den ersten vier Klassen je vier, in den obersten vier Klassen je drei Stunden, an einem Gymnasium je drei Stunden per Klasse und Woche.“ Dem entgegen gewährt z. B. das sächs. Gymnasium in zwei Jahren zwei wöchentliche Stunden, so dafs die Gesamtzahl der in Wirklichkeit von einem Gymnasiasten während seiner ganzen Schulzeit genossenen Unterrichtsstunden, nach Abzug der Ferien, öffentlichen und Schulfeiertage laut amtlicher Kontrolle auf rund einhundert Zeitstunden beschränkt bleibt. Das sächs. Realgymnasium (neunklassig) gewährt nur in den sechs unteren Klassen zwei Stunden für Klasse und Woche. (Weiteres besagen die oben besprochenen Lehrpläne der anderen Staaten.) Die „Vorschläge“ stellen eine dreifache Unterrichtsaufgabe des Zeichnens an der Mittelschule auf: 1. Erweckung und Ausbildung des Sinnes für das Schöne auf dem Gebiete der Kunst und des Kunstgewerbes. 2. Ausbildung des räumlichen Anschauungs- und Vorstellungsvermögens. 3. Erwerbung der zu einer einfachen zeichnerischen Darstellung nötigen technischen Fertigkeit. „In diesem Sinne genommen ist der Zeichenunterricht berechtigt, an Schulen allgemein bildenden Charakters als obligater und den anderen Fächern gleichwertiger, sowie in jedem Punkte gleichberechtigter Gegenstand gelehrt zu werden. Nachdem die oberste Unterrichtsaufgabe (die ästhetische Ausbildung) durch blofse Übung der Hand und des Auges — also auf dem Wege der Angewöhnung — nur mit unverhältnismäfsigem Aufwand von Zeit und Arbeitskraft erlangt werden kann, so folgt daraus, dafs die Erreichung der vornehmlichsten Unterrichtsaufgabe hauptsächlich auf dem kürzeren und rationellen Wege der Belehrung anzustreben und die Schönheit eines Kunstwerkes dem Schüler auf diese

Weise zum Bewufstsein zu bringen ist, mithin das Notwendigste aus den kunstwissenschaftlichen Disciplinen, als: Kunstformenlehre, Stillehre, Kunstgeschichte, Technologie in den Unterrichtsstoff einbezogen werden mufs.“ Auf Grund dieser Erwägungen unterwerfen die Verf. den Zeichenunterricht einer vollständigen Umgestaltung und benennen das Lehrfach dementsprechend mit: „Kunstlehre und Zeichnen.“ Hier fügen sie hinzu: „Gegen die mögliche Einwendung, dafs der vorgeschlagene Lehrstoff zu umfangreich sei, um dem Schüler zum vollen Verständnis gebracht zu werden, und dafs überdies das Zeichnen wegen Mangels an Zeit eingeschränkt werde, gestatten wir uns im Vorhinein zu bemerken, dafs beim Lesen der Reformvorschläge wohl Zweifel aufsteigen mögen, dafs man sich aber erst beim praktischen Durcharbeiten ein klares Urteil über die Möglichkeit der Durchführung wird bilden können. Und im Hinweise darauf sei hier noch angeführt, dafs unsere Vorschläge nicht etwa auf Grund reiner Spekulation, sondern vielmehr zum grofsen Teile auf Grund eigener Schulerfahrung im Jahre aufgebaut worden sind.“

Trotz dieser und ähnlicher Versicherungen mufs die riesige Häufung des in übermäfsiger Fülle vorhandenen Lehrstoffes, dessen Bewältigung sich die so eifrigen und augenscheinlich kraftbewufsten Verfasser unterziehen, aber ihn auch anderen, minderkräftigen Kollegen aufladen wollen, als ein Fehler bezeichnet werden, wie er bei Gelegenheit solcher Kommissionsberatungen leicht begangen wird. Bestrebt, recht gründlich zu gehen, entdeckt man einen zu beachtenden Gegenstand nach dem anderen, der einen eifrigen Verteidiger findet und in das Ganze einverleibt werden mufs, und das Resultat, das Produkt der Beratungen gleicht einer Pflanze, die, in zu fettem Boden gezogen, eine Menge überschüssiger Triebe, Blätter und Blumen erzeugt, infolge dieser Überanstrengung aber erkrankt und einer sorgfältigen Pflege bedarf, wenn sie überhaupt wieder zu einem geregelten Wachstum, zu normalem Blühen und Früchtetragen gebracht werden soll. Wohl ist es möglich, dafs ein tüchtiger Lehrer, begeistert für seinen Beruf, bei vorsichtiger Auswahl und knapper Behandlung des hier vorgeschlagenen Lehrstoffes denselben nach seinen wesentlichsten Momenten zum Vortrage bringt und die geeigneten Zeichnungen ausführen läfst; aber seine Zeit reicht auch in den österreichischen Schulen nicht hin, seine Belehrungen zu vertiefen, sie so zu behandeln, dafs sie „Wurzeln“ schlagen. Das ist aber doch wohl die Hauptaufgabe für jeden Lehrer. Die Erfahrung, dafs auch bei der sorgfältigsten Behandlung des Lehrstoffes von diesem nur ein sehr geringer Teil dem Schüler zu gute kommt, läfst auch den tüchtigsten Lehrer erlahmen. Was aber soll dann ein Lehrer leisten, bei welchem diese Kenntnis und Begeisterung nicht vorausgesetzt werden kann? Gar zu leicht verführt die Aufgabe, einen zu umfangreichen Lehrstoff bewältigen zu sollen, zur Anwendung äufserlicher Mittel, zum Eindrillen, zum Verbalismus.

Grofs und edel ist das Ziel, welches die Verfasser der „Vorschläge“ sich stellten, Fachmänner von tüchtiger Kraft und bestem Willen, denen der

Erfolg ihrer Bemühungen nicht ausbleiben wird, wenn sie ihre Anforderungen an die Leistungskraft der Lehrer und Schüler den realen Verhältnissen entsprechender gestalten.

Der reiche Inhalt des hier besprochenen Werkes ist durch Auszüge nicht zu charakterisieren, welche leicht Mifsverständnisse hervorrufen würden, weil ihnen der Zusammenhang mit dem anderen fehlt. Die „Vorschläge“ müssen unmittelbar selbst gelesen werden.

Eine originelle Idee verfolgt der Schweizer Gymnasialzeichenlehrer Arnold Weber in dem eben erschienenen ersten Hefte seines Werkes *Praktischer Zeichenunterricht.* Nach ihm soll der Lehrer an der Schultafel 1 dm lange Stäbchen zu den verschiedensten Figuren zusammenstellen, diese dann selbst nachzeichnen und hierauf die Schüler belehren, wie sie dasselbe Verfahren in ihren Heften ausüben sollen. Die Blätter der letzteren haben eine besondere Einteilung, über welche leider keine Andeutung gegeben ist, ebensowenig, ob das Nachzeichnen der Kinder mit oder ohne Benutzung der Stäbchen, als Mefsinstrumente, geschehen soll. Weber betont beim Zeichnen die selbstschöpferische Thätigkeit des Schülers. Er trennt den Unterricht in drei Gruppen: A. Formenlehre, B. Schätzen und Visieren, C. Graphische Darstellung. Heft I behandelt die gerade Linie. Aufsuchen neuer Figuren aus Grundformen. Wie die 491 Figuren beweisen, welche, auf 25 Tafeln verteilt, dem Buche als Hauptinhalt dienen, hat der Verfasser seine ganz speziellen Ansichten über die Bedeutung des Wortes Grundform. Er entwickelt alle diese Figuren aus dem Quadrat, dessen Seiten er in gleiche Teile zerlegt und nennt nun, je nach der Zahl dieser Teile, jedes solches Quadrat wieder eine neue Grundform. Dadurch bringt er es auf 20 solcher Grundformen, deren Zahl, weil noch andere Teilungen, z. B. in ungleicher Gröfse, möglich sind, sich beliebig vermehren läfst. Durch solche eigenmächtige Verschiebung der gebräuchlichen Benennungen erreicht der Lehrer aber nicht das, was der Verfasser beabsichtigt, einen klaren Einblick des Schülers in die Elemente der Formenwelt. Die eigentliche Grundform oder Grundfigur alles Zeichnens ist, das lehrt die Mathematik, das Dreieck. Nun belegt man zwar die aus der einfachsten Zusammensetzung der wesentlichsten Dreiecke entstandenen Figuren des Quadrats, des Rhombus, des Trapez, ebenso wie die Hauptarten des Dreiecks selbst, ebenfalls mit dem Titel Elementar- oder Grundformen; aber es ist keinesfalls richtig, dem Schüler zu sagen, dafs er jederzeit dann eine neue Grundform vor sich habe, wenn er die Seiten einer solchen Figur in eine andere Zahl von Teilen zerlegt. Noch mehr verwirrend ist es, wenn, wie auf Tafel 2 und 3, einige recht „spitz“ und stumpfwinkelige Dreiecke, ein Trapez, Rhombus u. s. w. durch eine solche Teilung hervorgebracht werden und ihm gesagt wird, diese seien auf die Figur des Quadrats begründet, dessen Seiten in ein oder fünf Teile zerfallen. Ein Gruppieren der Formenwelt nach ihren Grundformen fällt dem unmöglich, der da glaubt, dafs es darin unzählige gebe, ebenso dem, der

da glaubt, eine zusammengesetzte Figur sei die Grundfigur der Gestalt ihrer Teile.

Die grofse Anzahl der Werke über Linearperspektive wird durch ein interessantes neues vermehrt, welches den Titel führt *Die natürlichen Anschauungsgesetze des perspektivischen Körperzeichnens.* Von F. Stühler „ein neues System der einfachsten perspektivischen Darstellungsweise mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in Gymnasien u. s. w.“ (Ausführl. Tit. im Verzeichnis.) Der Verfasser will mit einer leicht verständlichen Art des perspektivischen Zeichnens beginnen und, ohne komplizierte Theorieen zu benutzen, durch unmittelbare Anschauung zur Darstellung naturwahrer Bilder, unter Anwendung verhältnismäfsig geringer Verkürzung führen. Er braucht hierzu axonometrische Konstruktionen, die er gleichzeitig mit diesen ähnlichen perspektivischen vorführt, und begründet die den letzteren entsprechenden Gesetze auf die Ähnlichkeit kongruenter Flächen, welche zwar parallel zur Bildebene, aber in verschiedenen Entfernungen von derselben stehen. Erst nach einer Reihe von Übungen gelangt er zum logischen Auffinden der Fluchtpunkte, des Sehwinkels u. s. w. Er führt den Schüler folgerichtig so, wie sich ein scharfsinniger Empiriker im Naturzeichnen entwickeln würde, nur dafs dieser ohne jede Anleitung stets auf eine Reihe von Abwegen gerät, die aber hier dem Schüler erspart bleiben. Das Buch ist sehr zu empfehlen, da es einem Bedürfnis der Neuzeit entspricht und Wege ebnet, die zu einer rationelleren Behandlung der perspektivischen Gesetze auch im Freihandzeichnen führen können.

Von Dr. A. Stuhlmanns Handbüchlein *Zirkelzeichnen* liegt die dreizehnte Auflage vor. Dies besagt genug, denn das Werkchen ist bekannt und beliebt.

Kunstgeschichte.

Von Dr. W. Buchners *Leitfaden der Kunstgeschichte* ist die vie t vermehrte und verbesserte Auflage erschienen. Eine Empfehlung des vorzüglich bekannten Werkes ist nicht nötig. Denen, die den Sch ihrer kunstgeschichtlichen Anschauungsmittel zu bereichern wünsch wird die in dem Vorwort enthaltene Aufzählung neuzeitlicher Bezug quellen mit Nennung der Bedingungen, Preisangabe u. s. w., wertvoll sei Die Programmarbeit von Prof. E. Fischer, welche dem Jahresberich des Gymnasium Adolfinum zu Mörs beiliegt, bespricht unter dem Tit *Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst i Gymnasialunterricht* einzelne in der Neuzeit aufgetauchte Fragen, ebe falls mit Hindeutung auf die Quellen zur Anschaffung der Anschauung mittel.

Hierbei sei auf den von F. v. Reber und Ad. Bayersdorfer ausgegebenen *Klassischen Bilderschatz* wiederholt aufmerksam gemacht, in zwei Jahrgängen die Bilder älterer Malerschulen in billiger und swürdiger Herstellung veröffentlicht. Die Mängel, welche dem roduktionsverfahren früher anhafteten, haben sich vermindert, die sicht aber, dafs das Werk, welches die sämtlichen Meisterwerke der enden Kunst aller Zeit und aller Kulturvölker bieten soll, lebensftig weiter erscheinen wird, nimmt bestimmtere Gestalt an, denn die lagshandlung nennt einen Stamm von 10000 Abonnenten.

XIII.

Gesang

H. Bellermann.

I. Über Gesang und Instrumentenspiel.

Unter den für die Jahresberichte zur Besprechung eingegangenen Liedersammlungen und Büchern über Musik, die beim Gesangunterricht Verwendung finden sollen, sind diesmal verhältnismäfsig viele, die den theoretischen Teil des Unterrichts behandeln. Von diesen geben uns einige eine Definition von Musik, die keineswegs das richtige trifft. Theodor Rode beginnt seinen *Leitfaden* mit den Worten: „Musik ist die Sprache des Gefühles vermittelst der Töne .... Der Ton ist ein Klang von Bestimmtheit, entweder von Höhe oder Tiefe." Diese Erklärung ist nicht nur höchst ungenügend und einseitig, sondern auch falsch, wie sich sogleich zeigen wird. — In einem anderen Büchlein, in Kösporers *Leitfaden*, ist derselbe Gedanke nur wenig besser ausgedrückt: „Die Musik ist die Kunst, Töne hervorzubringen und durch diese Empfindungen auszudrücken." Hierauf wird in der Kürze vom Ton gesprochen, worauf es dann weiter heifst: „Man unterscheidet Vokalmusik, welche durch menschliche Stimmen, und Instrumentalmusik, welche mittels lebloser Tonwerkzeuge hervorgebracht wird."

Die genannten Verf. vergessen beide bei ihren Erklärungen aber, dafs die Töne allein noch keine Musik hervorbringen können, sondern dafs dieselbe erst durch eine Vereinigung von Wort (Sprache), Rhythmus und Harmonie entsteht, oder mit anderen Worten, dafs die Musik in erster Linie Gesang ist, d. h. dafs die bei gewöhnlicher Rede nur gesprochenen Worte beim Singen in rhythmischen und harmonischen Verhältnissen vorgetragen werden.

Die ersteren, die rhythmischen Verhältnisse beruhen auf einer regelrechten Abmessung und Einteilung der Zeit, die harmonischen dagegen auf dem Ton und der Richtigstellung verschiedener Tonhöhen zu einander, sowohl im einstimmigen, wie auch im mehrstimmigen Gesange. Der Ton aber ist ein Klang, der während seiner Dauer auf einer unabänderlichen,

genau bestimmbaren Höhe stehen bleibt. — Die Tonhöhe wechselt natürlich während der Melodie, indem die Stimme bald zu höheren, bald zu tieferen Tönen fortschreitet. Jeder einzelne Ton aber, mag er nun höher oder tiefer als der zu Anfang angenommene sein, hat wiederum seine ganz bestimmte feststehende meſsbare Höhe. Verkehrt ist es daher, wie es heutzutage so oft geschieht, von einer bestimmbaren Höhe oder Tiefe der Töne zu sprechen. Denn das, was den musikalischen Ton von anderen Klängen unterscheidet, ist die Stätigkeit seiner Höhe. Hoch und tief sind nur Ausdrücke, die bei der Vergleichung verschiedener Tonhöhen in Anwendung kommen. Auch der für unser Ohr faſsbar tiefste Ton hat eine nach seinen Schwingungen zu messende Höhe.

Die oben angeführten Definitionen von Musik eines Rode und Kösporer und noch andere, die wir in sonst sehr vortrefflichen musikalischen Werken, z. B. bei Arrey von Dommer (Musikal. Lexikon, Artikel Musik) finden und die ähnlich lauten: „Musik = Tonkunst, ist die Kunst, durch inhaltsvolle (?) Tonbewegung Gefühle und Vorstellungen auszudrücken und in uns zu erwecken“, sind nur in einer Zeit, wie die unsrige möglich, in der bei Musikern wie bei Laien die Ansicht allgemeinere Verbreitung gefunden hat, daſs das Wort gar nicht zur Musik selbst gehört. Und doch ist es über allen Zweifel erhaben und aus dem ganzen Verlauf der Musikgeschichte mit der gröſsten Sicherheit nachzuweisen, daſs der Gesang früher als das Instrumentenspiel bestanden hat, und daſs das letztere nur aus einer Nachahmung der wirklichen, d. h. gesungenen Musik hervorgegangen ist. Einer solchen Nachahmung auf toten Werkzeugen fehlt selbstverständlich das Wort, welches dadurch, daſs es in harmonischen und rhythmischen Verhältnissen vorgetragen wird, zu höherem, eindringlicherem Ausdruck gelangen soll und der Musik erst ihren Inhalt giebt.

Aber auch in anderer Beziehung, ganz abgesehen von dem fehlenden Wort, ist das Instrumentenspiel eine nur unvollkommene Kunst, weil es nicht einmal die rhythmischen, namentlich aber nicht die harmonischen Verhältnisse mit derjenigen Genauigkeit darzustellen imstande ist, als es der mit Stimme und gutem Gehör, sowie mit feinem rhythmischen Gefühl begabte Mensch ohne fremde Hülfe zu thun vermag. Daher können die Elemente der Musik nur durch den Gesang richtig erkannt und erlernt werden. Und wenn wir bei den ersten Gesangübungen das Wort oft noch beiseite lassen müssen, damit der Schüler seine ganze Aufmerksamkeit auf die Schönheit und Reinheit des Tones, sowie auf ein richtiges Abmessen der Zeitteile sowohl, wie der Intervalle richten kann, so ist das doch nur eine vorübergehende vorbereitende Beschäftigung. Zum wahren Ausdruck und zur Vollendung kommt die Musik, der Gesang, aber nur dann, wenn das Wort hinzukommt. Und gerade in dieser Vereinigung von Wort, Rhythmus und Harmonie liegt die bildende Kraft der Musik. Es ist daher sehr zu bedauern, daſs die Musik heutzutage von den meisten Menschen nur in einer unvollkommenen Gestalt als Instrumentenspiel geübt wird, wobei den Ausführenden sowohl wie den Hörenden das wahre eigentliche

Wesen der musikalischen Kunst verborgen bleibt. Die Folge davon ist, daſs man im allgemeinen den Gesang nicht genügend zu würdigen versteht, namentlich aber ihn auf der Schule unterschätzt und ihn gar zu oft als einen beinahe überflüssigen, mehr nebensächlichen Unterrichtsgegenstand betrachtet; und doch giebt es kaum ein Lehrobjekt, das gleichzeitig den Verstand, die Sinne und die Aufmerksamkeit der Schüler mehr anregen könnte, als gerade das Singen, dessen Ausführung auf das strengste mit einem fortwährenden Messen der Zeit verbunden ist, wovon man nicht abweichen darf, ohne daſs Miſsklang und Unordnung entstehen würde.

Dies ist schon Grund allein, weswegen man den Gesang als einen wesentlichen Unterrichtsgegenstand ansehen sollte. Es kommt aber noch etwas anderes dazu, wodurch er auf die Schüler einen ganz besonders wohlthätigen Einfluſs ausübt, der sich selbst auf diejenigen erstreckt, die es mangelnder musikalischer Begabung wegen nicht bis zur Mitgliedschaft der ersten Singeklasse oder des eigentlichen Schulchores bringen können. Das ist die Wahl der auszuführenden Gesänge, die in musikalisch-technischer Beziehung gut sangbar, d. h. wirklich wohlklingend und schön sein und einen für die Schule passenden Inhalt haben müssen, so daſs sie bei Schulfeiern, Andachten u. s. w. auf die gesamte Schulgemeinschaft eine erbauliche, erhebende Wirkung ausüben. Denn nicht allein das Selbstmusizieren, sondern auch das Hören guter und gutausgeführter Gesangsmusik bei feierlichen und anderen Anlässen ist für Herz und Gemüt bildend. Und es versteht sich ganz von selbst, daſs es hierbei auf den Text ganz besonders ankommt. Hier werden Werke geistlichen und kirchlichen Inhaltes die zweckmäſsigsten und wirksamsten sein, indem ja jede Schulfeier, auch die heitere, dem Ernste der Schule gemäſs einen religiösen Charakter, eine gottesdienstliche Form annehmen muſs. Eine Musik aber hierbei ohne Text (sei es einen Symphoniesatz, eine Orgelfuge u. dgl.) zu wählen, würde unpassend sein, ohne Wirkung bleiben und sogar stören. Denn das Wort giebt der Musik, wie bereits oben gesagt wurde, erst ihren Inhalt und es ist hier von der gröſsten Bedeutung.

Nach den vorstehenden Erörterungen dürfte es als durchaus notwendig erscheinen, daſs man den Gesang, da er auf den Schulen als Unterrichtsgegenstand eingeführt ist, auch gründlich und planmäſsig betreibt, so daſs etwas wirklich Gutes und Schönes auf diesem Gebiete geleistet werden kann. Dann aber versteht es sich, zweitens, auch noch ganz von selbst, daſs der Gesang die einzige Art von Musik ist, die auf der Schule Pflege finden kann und darf, und daſs die Instrumentalmusik als Unterrichtsgegenstand gänzlich von der Schule auszuschlieſsen ist. Denn auſser dem Mangel des Wortes, das der Musik erst ihren Inhalt giebt und ein notwendiger Bestandteil derselben ist, liegt es in der Natur der Instrumente, daſs man auf ihnen, und wenn sie noch so kunstvoll und kompliziert eingerichtet sind, entweder die rhythmischen oder die harmonischen, auf einigen auch beide, die rhythmischen und die harmonischen Verhältnisse nicht genau darstellen kann, so daſs alle Instrumente

mmer nur ein Surrogat für die wahren Verhältnisse des Rhythmus und ler Harmonie geben können.

Betrachten wir in dieser Beziehung zuerst die Orgel und das Klavier. 3eide Instrumente sind nur zu gebrauchen, wenn sie nach der gleichschwebenden Temperatur, welche die Oktave in zwölf gleich grofse halbe Töne teilt, gestimmt werden. Hierdurch sind alle harmonischen Verhältnisse, mit Ausnahme des Einklanges und der Oktave falsch oder unrein: lie reinen Quinten sind um eine Kleinigkeit zu klein und die reinen Quarten um ebensoviel zu grofs; die grofsen Terzen sind um ein merkliches zu grofs und die kleinen Terzen erheblich zu klein u. s. w., und lie feinen und wichtigen Unterschiede zwischen dem grofsen und kleinen halben Ton sind gänzlich verwischt. Was nun den Rhythmus anbetrifft, so ist die Orgel unfähig, Arsis und Thesis zu unterscheiden, was auf dem Klavier allerdings gut möglich ist, doch fehlt hier die gleichmäfsig-fortklingende Dauer des Tones, so dafs man z. B. längere Noten nicht genügend aushalten, auch die Synkope, die mit einer unbetonten Taktzeit beginnend in die betonte übergehalten wird und die deshalb ein geringes Anschwellen der Tonstärke verlangt, nicht richtig darstellen kann u. s. w. — die Harfe leidet natürlich an denselben Mängeln wie das Klavier und ist dabei noch schwerer zu handhaben. Von den anderen Saiten-Instrumenten sind die Geigen (die Streichinstrumente) ohne Zweifel die vollkommensten. Gegen ihre rhythmische Brauchbarkeit ist nichts einzuwenden; doch tritt durch die Stimmung ihrer Saiten nach reinen Quinten (2 : 3) der Übelstand ein, dafs die höchste Saite der Violine *e''* zur tiefsten des Instrumentes *g*, und bei der Bratsche die Saite *a'* zum *c* (und ebenso beim Violoncello eine Oktave tiefer, *a* zum *C*) keine richtige grofse Sexte (3 : 5), sondern ein um ein syntonisches Komma (80 : 81) zu grofses Intervall (16 : 27) und ferner in der Vereinigung der Saiteninstrumente (im Streich-Quartett) die Saiten *c* und *e''* keine natürliche grofse Terz (4 : 5), sondern das Intervall 64 : 81 ergeben. Dies übt auf die gesamte Intonation, d. h. auf die Reinheit aller Intervalle einen recht schädigenden Einflufs aus, der dadurch noch vermehrt wird, dafs die meisten Streich-Instrumenten-Spieler das Gefühl für die Reinheit der grofsen Terzen so weit verloren haben, dafs sie dieselben stets zu hoch greifen und infolgedessen den halben Ton in der diatonischen Tonleiter zu klein greifen, was selbst auf „Königlichen Hochschulen für ausübende Tonkunst“ als das Richtige gelehrt wird.

Solange man die Hörner und Trompeten nur in ihren natürlichen Intervallen gebrauchte, waren sie in den Orchestern gewissermafsen ein Gegengewicht gegen ein zu grofses Abmessen der grofsen Terzen auf den Streichinstrumenten. Bei ihrer jetzigen Einrichtung mit Ventilen haben sie ihren reinigenden Einflufs verloren.

Von allen Instrumenten sind die alten Zugposaunen wohl die einzigen, die eine vollkommen reine Intonation zulassen, sie sind aber so schwierig zu handhaben, dafs sie nur in langsamen oder sehr mäfsig bewegten Ton-

folgen zu gebrauchen sind, weshalb sie fast immer auf die rhythmische Bewegung eines Musikstückes störend einzuwirken pflegen.

Durch die Unvollkommenheiten der musikalischen Instrumente stehen dieselben, wie leicht einzusehen ist, einem gründlichen Musikstudium hindernd in dem Weg. Musikalische Vollkommenheit ist daher, soweit der Mensch überhaupt etwas Vollkommenes zu erreichen imstande ist, nur beim Gesange möglich. Zugleich giebt uns der Gesang aber auch die Grenze für die Ausführbarkeit der Intervalle an; denn was wir mit unseren Ohren nicht richtig auffassen können, können wir mit unserer Stimme auch nicht richtig wiedergeben. Beim Instrumentenspiel ist es dagegen anders. Hier können wir auf rein mechanische Weise auch die unharmonischsten Verhältnisse, die unsangbarsten Intervalle annähernd richtig zur Darstellung bringen, was die modernen Komponisten sogar mit Vorliebe zu thun pflegen, um in ihren Werken etwas Neues, Pikantes zu geben. So kommt es, dafs heutzutage vielen Menschen immermehr das Gefühl für die Genauigkeit und Reinheit auch der einfacheren Intervalle verloren geht. Das Ohr wird eben aufser Kurs gesetzt. Wenn es nun aber Pflicht und Aufgabe der Schule ist, in allen von ihr vertretenen Fächern — (wenn auch nur in den bescheidensten Grenzen) — nach einer gewissen Vollkommenheit und Gründlichkeit zu streben, so darf sie beim Musikunterricht an Stelle des Gesanges nicht das Instrumentenspiel setzen, und es würde sogar nicht zu rechtfertigen sein, wenn man das letztere neben dem Gesange kultivieren wollte. Beim praktischen Gesangunterricht zwingt uns allerdings die Not, mit dem Klavier bisweilen helfend einzugreifen; auch müssen wir viele Kompositionen eines Händel, Graun, Haydn, Mozart u. s. w., und selbst die eines Grell (*Te Deum laudamus* u. a.) mit dem Klavier begleiten. Doch mufs der Lehrer bei der Anleitung im Treffen der Intervalle immer auf die wahre Gröfse der Verhältnisse hinweisen, damit den Schülern auch im begleiteten Gesange die richtige Vorstellung nicht abhanden kommt. Namentlich mufs er aber dafür Sorge tragen, dafs die vollkommenen Konsonanzen wirklich rein eingestimmt werden, und dafs der grofse halbe Ton möglichst grofs genommen wird. Wenn der Direktor eines grofsen Gesanginstitutes gelegentlich zu seinem Chore sagte: „Wenn wir nur immer so rein sängen wie ein genau gleichschwebend temperiert gestimmtes Klavier,“ so ist dies ein sehr unbedacht ausgesprochener Wunsch, der sich ganz und gar nicht erfüllen läfst. Denn gleichschwebend temperierte Intervalle mit ihren geringen Abweichungen von der natürlichen Reinheit mit Bewufstsein treffen zu wollen, ist schlechterdings eine Unmöglichkeit. Unser Ohr begreift z. B. das Intervall der reinen Quinte 2 : 3, der grofsen Terz 4 : 5 und einiger anderer vollkommen, und der Sänger bemüht sich, diese Verhältnisse in ihrer richtigen Gröfse genau wiederzugeben, wenn es ihm auch namentlich anfangs nicht immer gelingen will. Nimmermehr kann man aber von ihm verlangen, dafs er für 2 : 3 (= 1 : 1,5) das etwas kleinere Verhältnis 1 : 1,498 setzt, oder für 4 : 5 (= 1 : 1,25) das etwas gröfsere 1 : 1,2599.

— Unser Bestreben mufs daher immer dahin gehen, die vollkommene Reinheit zu erreichen, und daraufhin müssen die Ohren geübt und geschärft werden. Dann wird die Stimme nach zweckmäfsigen Übungen auch das Richtige ausführen lernen.

Auf den Schulen und höheren Lehranstalten unseres preufsischen Staates ist als Unterrichtsgegenstand in der Musik naturgemäfs nur der Gesang selbst eingeführt. Das Instrumentenspiel gehört in den Privat-Unterricht, wenn die Eltern dasselbe für ihre Kinder für nötig halten. Und es sei mir erlaubt, hier noch beiläufig hinzuzufügen, dafs die Erlernung eines Instrumentes keinen wesentlich fördernden, recht oft aber einen nachteiligen Einflufs auf die Gesangtüchtigkeit eines Knaben ausübt, da durch den Unterricht im Spielen eine Menge falscher Vorstellungen, namentlich auf dem harmonischen Gebiete der Musik entstehen, die der Gesanglehrer mit Aufwand von Zeit und Mühe wieder korrigieren mufs. Ich habe immer gefunden, dafs diejenigen musikalisch gut beanlagten Schüler, die zu Hause kein Instrument erlernen, viel sichrere Sänger werden und namentlich sich ein viel genaueres Treffen und Abmessen der Intervalle aneignen als jene. Und wenn auf einzelnen Anstalten bei musikalischen Schulaufführungen neben dem Gesang bisweilen von Schülern einige Instrumentalsätze vorgetragen werden, so ist das meist ein testimonium paupertatis für den Schulchor, dessen Leistungen zur Ausfüllung von anderthalb bis zwei Stunden mit Gesang nicht ausreichen. Auch sind solche Instrumentalvorträge keine Schulleistungen, sondern etwas Fremdes, Erborgtes.

In anderen Teilen des Deutschen Reiches, z. B. im Königreich Bayern, ist die Instrumentalmusik dagegen in den Lehrplan der öffentlichen Schulen aufgenommen. Übereinstimmend heifst es daselbst im Lehrplan der humanistischen Gymnasien vom 22. Juli 1891 mit dem für die Realgymnasien vom 3. September 1891, § 21. „Gesang und Musik“:

„1. Unterricht im Gesang und in der Musik wird an den pp. ‚Gymnasien nach Mafsgabe der Mittel und Gelegenheiten erteilt. Die ‚Rektoren werden es sich angelegen sein lassen, durch Aufmunterung und ‚Belehrung auf eine möglichst zahlreiche Beteiligung von solchen Schülern, ‚welche die entsprechenden Anlagen besitzen, hinzuwirken.“

„2. Der Musikunterricht hat sich vorzugsweise mit den Streich- ‚instrumenten, namentlich mit dem Violinspiele, zu befassen.“

„3. Der Unterricht in Gesang und Musik untersteht nach den hier- ‚über ergehenden näheren Bestimmungen der einheitlichen Leitung durch ‚die Königl. Musikschule in München, sowie der Beaufsichtigung durch ‚die Königl. Musikschule in München und Würzburg.“

Befremdend wirkt hier die Benennung „Musik“ im Gegensatz zum Gesang, als wenn der Gesang nicht selbst die eigentliche Musik wäre! Noch bedenklicher ist es aber, dafs das Instrumentenspiel (die sogenannte Musik) als ganz gleichberechtigt dem Gesange zur Seite gestellt wird, sodafs im Absatz 2 zwar vom Instrumentenspiel als etwas Besonderem die

Rede ist, in Absatz 3 aber vom Gesange nicht. Der letztere läuft mit der sogenannten „Musik" nur so nebenbei.

Die königl. bayerischen Musikschulen nehmen, wie alle modernen Konservatorien, vom Instrumentenspiel ihren Ausgang. Die Beaufsichtigung des Schulmusikunterrichtes durch die genannten Staatsinstitute dürfte daher für den Schulgesang nur von sehr geringem Nutzen sein. Leider können wir aber hiermit nicht sagen, dafs da, wo das Instrumentenspiel nicht offiziell eingeführt ist, die Verhältnisse viel besser liegen. Denn durch die allgemeine Überhandnahme und Bevorzugung der Instrumentalmusik leidet der Gesang überall, namentlich aber der Schulgesang, da es sogar bei uns, im Königreich Preufsen, nicht einmal ein Institut giebt, welches Gesanglehrer in zweckmäfsiger Weise vorbereitet und ausbildet. Auf den Schullehrerseminaren ist der Musikunterricht in erster Linie instrumental: Klavier, Orgel, Violine, dann etwas Harmonielehre und schliefslich als Anhängsel Gesang. Was nun die höherstehenden Institute betrifft, wie die Königl. Hochschule für Musik und das Königl. Institut für Kirchenmusik, so ist es dort nicht anders. Ehe aber nicht von seiten des Staates, wie es in allen anderen Schulfächern geschieht, auch für eine wirklich sachliche und gründliche Vorbildung der Gesanglehrer gesorgt wird, ist keine allgemeine Besserung abzusehen. Jetzt hängt alles von Zufälligkeiten ab. An einigen Anstalten wirken Männer als Gesanglehrer, die durch glückliche Umstände und eigene Einsicht und Kraft sich die nötigen Kenntnisse angeeignet haben, während an den meisten anderen der Gesang ohne den gewünschten Erfolg und mit nur sehr geringem Nutzen betrieben wird, weil dem Lehrer die durchaus nötigen Kenntnisse fehlen.

Doch kehren wir nun zum Instrumentenspiel noch einmal zurück. In den obigen Erörterungen sind die Gründe, die gegen die Einführung und den Betrieb der Instrumentalmusik auf der Schule sprechen, nur vom künstlerischen und ästhetischen Standpunkt aus dargelegt worden. Dagegen ist ein sehr gewichtiger pädagogischer Grund bisher noch unberücksichtigt geblieben: das ist die Überbürdung der Schüler durch häusliche Arbeiten.

Im Gesangunterricht können und müssen bei ausreichender Stundenzahl und zweckmäfsiger Einrichtung des Lehrplanes die Schüler alles, was sie sich in der Theorie und in der Praxis der Musik anzueignen haben, durchaus in den Unterrichtsstunden selbst lernen, — häusliche Übungen und Arbeiten sind von selbst ausgeschlossen. — Ganz anders ist es aber beim Instrumentenspiel und namentlich bei der von den Königl. bayerischen Schulbehörden so warm empfohlenen Violine. Hier ist die Technik so schwierig, dafs auch musikalisch gutbeanlagte Schüler sich mit dem Halten des Instrumentes, dem Fingersatz, der Bogenführung u. s. w. anfangs lange Zeit abzuquälen haben, bis sie endlich einen erträglich wohlklingenden Ton und reine Intervalle hervorbringen. Wenn jemand ein auch nur einigermafsen brauchbarer Violinspieler werden will, so mufs er täglich

mehrere Stunden üben. Für eine solche Überbürdung darf, meiner Ansicht nach, die Schule die Verantwortung nicht übernehmen, zumal wenn man bedenkt, dafs das Instrumentenspiel überhaupt nur eine unvollkommene musikalische Bildung giebt und den Gesang in keiner Weise zu ersetzen imstande ist. Das Instrumentenspiel ist daher Sache des Privatunterrichtes und verständige Eltern werden auf dasselbe kein zu grofses Gewicht legen.

Schliefslich sei hier noch einer Einrichtung Erwähnung gethan, die an einigen Anstalten von Lehrern und Direktoren geduldet, bisweilen sogar begünstigt wird, obwohl sie dem Gesangunterricht manchen Abbruch thut. Das ist die Bildung eines Trommel- und Pfeifenchores (mit und ohne Trompeten), der mit seinen Instrumenten ein grofses Getöse verursacht und dessen Aufgabe es ist, auf Turnfahrten und Landpartieen Märsche beim Wandern zu blasen. Das Blasen strengt aber, namentlich während des Gehens, Hals und Lungen in bedenklicher Weise an; auch verdirbt es, da kaum je eine erträgliche Reinheit dabei zustande kommt, gründlich die Ohren. Die Nachteile, die eine solche Musikeinrichtung zur Folge hat, stehen in keinem Verhältnis zu dem damit verbundenen Vergnügen. Von einem Nutzen kann natürlich nicht die Rede sein.

In den vorstehenden Auseinandersetzungen soll der Instrumentalmusik ihr Wert durchaus nicht abgesprochen werden. Sie hat als Militär-, Tanz-, Theater- und Kammermusik gewifs ihre volle Berechtigung, und Militär und Theater werden zu ihren Zwecken sicherlich die nötigen Instrumentalmusiker sich heranbilden, wie es zu allen Zeiten geschehen ist. Etwas anderes ist es aber, wenn es sich um die allgemeine Bildung des Volkes, um den musikalischen Unterricht auf den Schulen und auch auf den vom Staate gegründeten Lehranstalten zur Heranbildung von künftigen Gesanglehrern und Kirchenmusikern handelt. Hier mufs der Unterricht von den ursprünglichen Verhältnissen ausgehen, wie sie nur im Gesange und zwar nur in Verbindung mit der menschlichen Sprache zu vollkommener Darstellung gelangen können.

II. Litterarische Rundschau.

Es wird nun eine kurze Besprechung der Chor-, Choral- und Liedersammlungen, sowie der Bücher über Musik folgen, die im Jahre 1891 zu Schulzwecken erschienen und den Jahresberichten zur Beurteilung zugegangen sind. Leider ist der Inhalt dieser Bücher, mit wenigen lobenswerten Ausnahmen, immer derselbe. Choräle, meist in einem wenig korrekten vierstimmigen Satz, dann Sammlungen von einstimmigen, zwei-, drei- und vierstimmigen ebenfalls selten gut bearbeiteten Volksliedern,

untermischt mit einzelnen klassischen geistlichen Chören, die aber auch in einer unzweckmäfsigen Form, nicht selten mit willkürlicher Abänderung geboten werden. Schon dadurch, dafs alle diese Sammlungen in Klavier-Auszügen (denn Partituren kann man das Zusammendrängen der verschiedenen Stimmen auf zwei Liniensysteme im Violin- und Bafsschlüssel nicht nennen) erschienen sind, sind sie unzweckmäfsig und für die Schüler höchst schwierig zu lesen. In einer wirklichen Partitur hat jede Stimme ihr besonderes System und ihren besonderen Schlüssel. In den zweisystemigen Partituren stehen aber zwei, bisweilen sogar drei Stimmen auf einem System: Wie soll sich da ein Schüler hindurchwinden? Das, was zu Gunsten des Singens aus den sogenannten Partituren von den Herausgebern von Schulbüchern angeführt wird, ist ohne jeglichen Halt und hat nur den Zweck, die Existenz jener verwirrenden Klavierauszüge zu rechtfertigen. Es ist schon früher wiederholt in den Jahresberichten darauf hingewiesen worden, dafs für den Schüler allein das Singen aus Einzelstimmen einen Nutzen hat. Nur in solchen ist es für ihn möglich, die rhythmische Einteilung seiner Melodieen aufzufassen und die harmonischen Verhältnisse derselben (d. h. die in ihr vorkommenden Intervalle) klar zu übersehen.

In dem *Liederbuch für Schulen* giebt uns F. G. Albert in zwei Heften methodische Übungen, Choräle und Lieder. Im ersten für die vier ersten Schuljahre bestimmten Hefte nur ein- und zweistimmige, nebst einigen Kanons; im zweiten umfangreicheren, für das fünfte bis achte Schuljahr bestimmten Heft auch einige dreistimmige, für 2 Sopran- und 1 Altstimme. Da das Heftchen im Anhange auch einige lateinische Gedichte hat, wie z. B. Integer vitae, so ist nicht recht abzusehen, ob es für die Volksschule oder für höhere Lehranstalten bestimmt ist. Des musikalischen Inhaltes wegen gehört es jedenfalls in die Volksschule. Von den beigegebenen theoretischen Belehrungen sind die des ersten Heftes besser, als die des zweiten. Was der Verf. über die Aussprache der Vokale und Doppellaute sagt, ist gut. Von einem Dur- und Mollgeschlecht zu sprechen, hat keinen Sinn. Hierüber siehe unten die Bemerkungen zu Widmanns Chorschule. — Von Bösche und Linnarz' *Auswahl von Volksliedern* liegen nur das 1. und 2. Heft vor. Das erste bringt vierzig einstimmige Volkslieder und vierzehn Spiellieder, das zweite vierundfünfzig zweistimmige Lieder und 10 Kanons. Der Text steht immer nur in der ersten Strophe unter den Noten, bei einigen Liedern wird auf eine schon früher vorgekommene Melodie hingewiesen, so dafs die Büchlein wohl mehr zum Auswendiglernen, als zum Singen nach Noten bestimmt sind. — W. Büntes vierstimmige Chorgesänge für Sopran, Alt, Tenor und Bafs sind in sog. Partitur auf zwei Liniensystemen herausgegeben. Die Wahl der Stücke ist meist gut, kleine Ungenauigkeiten, wie z. B. in No. 61 hätten vermieden werden können, wenn der Herausgeber hier die von Grell selbst herausgegebenen Stimmen berücksichtigt hätte. So ist das „schlummert, schlummert“ nicht angenehm. —

:. Erbe hat in seinem *Liederstraufs* den Versuch gemacht, Lieder für ierstimmigen gemischten Chor so zu setzen, dafs sie mit Fortlassung des 'enors und Basses von den Knaben allein auch zweistimmig gesungen 'erden können; er nennt dies „unter Zugrundelegung des natürlichen weistimmigen Satzes". Wenn er sie selbständig vierstimmig bearbeitet ätte, würden sie wahrscheinlich schöner und nicht im geringsten schwieriger ir die Ausführung geworden sein. Was er in der Vorrede darüber sagt, ;t nicht stichhaltig. — Erks *Sängerhain* ist schon früher in den ahresberichten besprochen worden; was Neues ist über die neuen Aufigen nicht hinzuzufügen, wenn wir nicht konstatieren wollen, dafs die lte fehlerhafte Lesart von dem Goetheschen Gedicht „Über allen lipfeln" noch nicht verbessert ist! — Friedländers *Chorschule* ist in ıancher Beziehung zu loben, weil sie auf die Verhältnisse der diatonischen 'onleiter in verständiger Weise aufmerksam macht und die Quarten- und)ktavengattungen richtig bespricht, auch den grofsen und kleinen halben 'on genügend unterscheidet. Ebenso giebt sie über die Taktverhältnisse ine im ganzen gute Belehrung. Dennoch aber dürfte das Werkchen auf er Schule nicht praktisch sein, weil es keine Gesänge mit Texten entält. Das Singen auf do re mi bringt wenig Nutzen. — Oskar Guttıanns *Gymnastik der Stimme* mit 24 anatomischen Abbildungen des ;ehlkopfes und anderer Körperteile ist für den Gesangunterricht ohne Vert, zumal über die Aussprache zum Teil seltsame Regeln gegeben 'erden. Nach S. 119 soll man die Diphthongen alle unterscheiden, so afs er einen Unterschied in der Aussprache zwischen Saite und Seite, wischen Häute und heute macht! — Der Gymnasiallehrer Heine in lünster hat 50 Lieder für gemischten Chor zusammengestellt, die man uf Schulausflügen gebrauchen soll. Doch fehlt den Liedern fast allen er frische jugendliche Ton, wie er auf Schülerlandpartieen herrschen ıufs. Die Lieder haben einen grofsenteils sentimentalen Anflug, den eine ınderung des Textes nicht beseitigt, wie z. B.:

Ach wie wär's möglich dann,
Dafs ich dich lassen kann!
Hab' dich von Herzen lieb,
Mein Heimatland."

„Mein Heimatland" für „Das glaube mir"! Das ist und bleibt ein iebeslied modern-sentimentalen Inhaltes. Einige Lieder schildern auch ınwahre Empfindungen, bei denen sich kein Schüler etwas Verständiges enken kann, z. B.:

„Ach du blauklarer Himmel, und wie lächelst du heut!
Möcht' ans Herz gleich dich drücken vor Jubel und Freud'.
Aber es geht doch nicht an, denn du bist mir zu weit,
Und mit all meiner Freud', was fang' ich doch an?"

Das Format ist handlich klein, dafs man das Büchelchen leicht in ie Tasche stecken kann. Partitur auf zwei Systemen. Schlüssel und 'orzeichnung stehen nur zu Anfang des Liedes, was das Lesen noch mehr

erschwert! — Das von Kocher, Silcher und Frech herausgegebene *Choralbuch für vier Männerstimmen* ist im ganzen gut gesetzt. Auch hier sind die fehlenden Schlüssel und Vorzeichnungen unbequem. — Der *Leitfaden* von Kösporer, an dessen Definition von Musik wir oben anknüpften, giebt namentlich auf rhythmischem Gebiet keine klare Belehrung. Der Verf. unterläfst es vornehmlich, Arsis und Thesis genügend zu erklären, was für die Bestimmung der Taktart von Wichtigkeit ist. Ein sechszeitiger Takt kann entweder 2×3 oder 3×2 Zeiten enthalten; im ersteren Falle besteht er aus zwei ungeraden einfachen Takten, im anderen aus drei geraden einfachen Takten. — Kothes *Liederstraufs*, Partitur auf zwei Systemen, enthält einzelne gute Stücke. — Kremers *Liedersammlung* pafst mehr für Vorschulen und Bewahranstalten kleiner Kinder, als für höhere Lehranstalten. Es giebt doch wohl passendere Lieder für den Unterricht in Untersexta als:

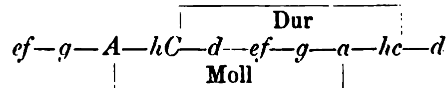
„Hop, hop, hop, wohl über den Graben.
Fränzchen will ein Pferdchen haben,
Mama sagt ja, Papa sagt nein,
Fränzchen ist noch viel zu klein.“

oder „Häschen in der Grube safs“, oder „Kindchen, was fällt dir ein, so'n Gesicht zu machen?“ oder „Fuchs du hast die Gans gestohlen“. — Von Liebes neuem *Liederschatz* sind schon die drei ersten Hefte im V. Bande der Jb. besprochen worden. Jetzt ist noch ein 4. Heft mit dreistimmigen und ein 5. Heft mit vierstimmigen Chören hinzugekommen. Auch die vierstimmigen Stücke sind nur für Knabenstimme bestimmt; einzelne (wie „Wer hat dich, du schöner Wald“) sind ursprünglich Männerchöre, einfach eine Oktave höher gesetzt. — Linge wird mit seiner *Elementar-Gesangschule* wenig Erfolge erzielen. Man übe doch die Intervalle an schönen alten Choralmelodieen und einfachen Liedern, und die rhythmischen Verhältnisse zugleich an leichten einstimmigen Motetten, von denen die Grellschen ewige Muster bleiben werden. Was nützt es aber, wenn man auf *ut re mi fa sol la si*, ohne die alte Mutation singt, und statt dessen noch Silben wie *da me ni po tu la be* in Anwendung bringt, die gar keinen Sinn haben! — Ein gutgemeintes, nur zu sehr theoretisierendes Schriftchen ist Lipps *Gesang-Unterricht*. Erfolgreichen Unterricht kann man nach demselben indes kaum geben. Die Aufstellung von Normalliedern wird zu keinem grofsen Nutzen führen; an jedem anderen Liede, wenn die Melodie gut ist, namentlich aber an den älteren Choralmelodieen können die Schüler ebensoviel Gutes und Sicheres lernen als an den aufgestellten. Es kommt beim Gesang gerade auf den praktischen Unterricht des Lehrers an. Drückt derselbe sich klar und richtig aus, so werden die Schüler auch ohne Normallieder fertig werden. — Rich. Müllers *Choräle* sind meist sangbar und gut, teils zwei-, teils dreistimmig für Sopran und Alt gesetzt. Was sollen die Melodien aber ohne Text? In dem *Liederbuch* desselben Verfassers haben wir zwei- und dreistimmige Lieder ebenfalls für hohe Stimmen mit

Texten, die gut unter den Noten stehen. Für Anstalten, welche solche Sammlungen in Gebrauch haben, dürfte es daher zu empfehlen sein. — Die von Rud. Palme herausgegebenen *Heimatklänge* für Männerchor eignen sich schon ihres Inhaltes wegen nicht wohl für den Gesangunterricht auf höheren Lehranstalten, doch dürften sie Männergesangvereinen eine recht willkommene Gabe sein. Mit besonderem Lobe ist anzuerkennen, dafs sie nicht nur in Partitur, sondern zugleich in einzelnen Stimmen erschienen ist. — Herm. Ritters *Mahnwort* behandelt in seinen Betrachtungen viel zu sehr die wortlose, d. h. instrumentale Musik, als dafs es für den Gesangunterricht von Nutzen sein könnte. — Von Rodes *Leitfaden* ist wenig Gutes zu sagen. Der theoretische Teil, namentlich des ersten Heftes, ist sehr verworren. Neben Liedern und Übungen giebt uns der Verf. eine Anzahl einstimmiger Choräle ohne Textworte. Ebenso enthält das zweite Heft zweistimmige wortlose Choräle; dieselben sind also beim Unterricht gar nicht zu gebrauchen! Das dritte Heft ist nach des Verf. Tode von Richard Schmidt neu bearbeitet, aber keineswegs verbessert worden. Der Herausgeber hat einige ältere gute Gesänge verworfen und dafür eigentümliche Gebilde von Rich. Schmidt, Rich. Wagner, Joh. Brahms und einigen anderen hinzugefügt, die als Muster für Lieder gelten können, wie man sie beim Unterricht nicht gebrauchen soll. Doch hofft der Herausgeber dadurch „den berechtigten Anforderungen der fortgeschrittenen Jetztzeit zu entsprechen“. — Schierhorns *Hülfsbuch* enthält ein-, zwei- und dreistimmige Lieder und Choräle, wie die meisten Bücher dieser Art, und hat vor denselben nichts voraus. Wenn der Verf. aber S. 107 die Verse: „Über allen Gipfeln ist Ruh, in allen Wipfeln hörest du keinen Laut; die Vöglein schlafen im Walde; warte nur, balde schläfst auch du!“ für Goethesche Poesie ausgiebt, so ist das ein Zeichen, dafs er wohl Erk und Genossen, nimmermehr aber die lyrischen Gedichte unseres gröfsten deutschen Dichters kennt. — Der Strafsburger Seminar-Oberlehrer Prof. F. W. Sering ist diesmal mit vier Sammelwerkchen vertreten, die sich alle nicht als sehr empfehlenswert erweisen. In allen sind zwei und oft auch mehr Stimmen auf einem Liniensystem zusammengedrängt und in dem Chorbuch für gemischten Chor fehlen selbst bei längeren, die Tonart wechselnden Gesängen Schlüssel und Vorzeichnungen auf den einzelnen Zeilen. Der Verf. verspricht indessen in der letzten Vorrede (vom J. 1891), künftighin diesen Mangel beseitigen zu wollen. Warum nicht schon diesmal? Denn in seiner jetzigen Gestalt dürfte das Buch selbst auf solchen Anstalten, welche sog. Partituren auf zwei Systemen eingeführt haben, kaum zu gebrauchen sein. Auf den verschiedenen Titeln heifst es: „den Stimmen der Chorsänger angemessen bearbeitet,“ und in dem „Auswahl“ betitelten Heftchen heifst es sogar: „Mit Berücksichtigung der Stimmen jeder (!) Entwickelungsstufe angemessen gesetzt und bearbeitet.“ Wenn die Verf. solcher Sammlungen immer nur wirklich gute und sangbare Chöre aufnehmen wollten, so würden dergleichen Bemerkungen überflüssig sein. Ein *Ave Maria* von Franz

Liszt (vergl. S. 290 des Chorbuches) kann man bearbeiten, wie man will, es wird immer ein unbrauchbares und schlechtes Stück bleiben, das in ein Schulbuch gar nicht hineingehört. — W. Sturm verfolgt in seinen *Gesangstudien* den sehr lobenswerten Zweck, die Schüler zu selbständigen Sängern heranzubilden, die sicher nach Noten zu singen und einen schönen, reinen Ton bei guter Aussprache zu bilden wissen. „Die technische Ausbildung mufs nach einem bestimmten Prinzip gelehrt oder vielmehr elementarisiert werden, ohne Beihülfe irgend eines Instrumentes. Die Notenwandtafel soll das einzige Hülfsmittel des Lehrers, der Anschauungsgegenstand des Schülers sein.“ Ob der Verf. das vorgesteckte Ziel aber bei seinen Erläuterungen erreicht, ist sehr zweifelhaft. Nirgends giebt er uns ein klares Bild von der Tonleiter, den Intervallen, den Taktverhältnissen u. s. w. Auch das, was er über die Aussprache sagt, ist nicht immer richtig. Einen Unterschied zwischen *ei* und *ai* im Deutschen zu machen, ist eine Unmöglichkeit. „Seite“ und „Saite“ werden durchaus gleich ausgesprochen. — Moritz Vogel hat in seinem Werkchen *Das Tonsystem und die Notenschrift* vom pädagogischen Standpunkt aus manche richtige Bemerkung niedergeschrieben, die man allgemein beherzigen sollte, z. B. dafs es verkehrt ist, nicht schon auf der Unterstufe mit der musikalischen Belehrung zu beginnen, sondern dieselbe zu verschieben, bis die Schüler auf der Mittel- oder Oberstufe stehen. „Haben aber,“ fährt der Verf. fort, „die Kinder erst jahrelang nur nach dem Gehöre gesungen, so will ihnen die Notwendigkeit, später beim Singen einmal zu denken, nur schwer in den Kopf.“ Der Verf. schlägt daher vor, zuerst die Zahlen statt der Noten anzuwenden. Das erfordert aber nachher ein Umlernen, daher kann es nur zweckmäfsig sein, sogleich mit dem Liniensystem und den Noten mit ihren verschiedenen Zeitwerten selbst anzufangen. Wenn nun der Verf. auch ohne Zweifel eine tüchtige Lehrkraft ist, so ist es um so mehr zu bedauern, dafs seine musikalischen Kenntnisse nicht ausreichen, so dafs er die Schüler zu den gröfsten Fehlern verleitet. So ist z. B. das, was er S. 7 und 8 über den halben Ton in der Tonleiter sagt, geradezu falsch. Nachdem er zuerst die Intervalle von *c* nach *d*, dann von *d* nach *e* als ganze Töne hingestellt hat, fährt er fort: „Bei der 4. Stufe angekommen, ist natürlich zu bemerken, dafs 3 und 4 in der Tonleiter näher aneinanderliegt wie 1 zu 2 und 2 zu 3, und dafs hier vorsichtig gesungen werden mufs, damit der neue (vierte) Ton nicht zu hoch wird.“ Gerade beim halben Ton aber (den die Alten das **λεῖμμα**, den Rest nannten, den die grofse Terz 4 : 5 von der Quarte 3 : 4 übrigläfst), kommt es darauf an, denselben grofs zu nehmen, damit die Quarte wirklich voll wird. Alle nicht richtig geschulten Sänger und Sängerchöre leiden daran, dafs sie den halben Ton in der Tonleiter zu klein singen und infolgedessen in der Tonhöhe sinken. Und nun die dort gebrauchten Ausdrücke halbe und ganze Stufe für halben und ganzen Ton!! Die klingenden Töne der Tonleiter sind die Stufen derselben. Liegen die Stufen weiter entfernt voneinander, so macht die Stimme, wie von *c*—*d*, *d*—*e*,

f—g, *g—a*, *a—h* einen grofsen Schritt; sie singt einen ganzen Ton. Von *e—f* und *h—c* macht sie einen kleineren Schritt; sie singt einen halben Ton. Die Verwechselung von Stufe und Schritt im Unterricht führt zu den gröfsten Unklarheiten, wie überhaupt eine falsche Terminologie stets einen schädlichen Einflufs ausüben wird. — Ein dem vorigen Werkchen nahe verwandtes ist die *Chorschule* von Benedict Widmann. Das Büchlein ist mit vielem Fleifs verfafst, giebt aber trotzdem keine genügende und richtige Belehrung, weil der Verf. nicht von der Melodie der Tonleiter, sondern vom „Accorde" seinen Ausgangspunkt nimmt und dann sich nicht entschliefsen kann, die diatonische Tonleiter als eine allem Gesange in allen Tonarten gemeinsame Grundlage aufzufassen und nicht Dur und Moll als verschiedenartig entstandene Tonleiter auszugeben, obgleich die Sache in der That ganz einfach ist. Nehmen wir aus der fortlaufenden diatonischen Tonfolge die Stufe *C* als Grundton einer Melodie an, so haben wir Dur, nehmen wir *A* als solchen an, Moll:



wogegen *a—hc—d—ef——gis-a* mit drei halben Tönen und einer übermäfsigen Sekunde gar keine diatonische Tonfolge ist. Das *gis* ist nur als eine der Kadenz auf *A* wegen hinzugefügte Erhöhung anzusehen, die wir bei den Stufen *d* u. *g* auch nötig haben, wenn wir auf diesen (namentlich im mehrstimmigen Satze) einen Schlufs machen wollen (*cis—d* und *fis—g*). — Zum Schlufs sei noch eines kleinen *Choralbuches* gedacht, das ohne Namen des Herausgebers erschienen ist. Es enthält die erste Strophe von 80 protestantischen Kirchenliedern und 12 geistlichen Volksliedern. Die Melodien sind jedesmal vollständig abgedruckt und wiederholen sich mehrmals. „Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut" ist z. B. fünfmal vertreten und so mehrere andere. Zum Schulgebrauch in den untersten Klassen ist es wohl geeignet.

XIV.

Turnen und Gesundheitspflege.

C. Euler.

I. Allgemeines und Turngeschichte.

Im V. Jahrgang der Jahresberichte ist aus den in Berlin abgehaltenen Konferenzen „über Fragen des höheren Unterrichts“ in ausführlicher Darstellung all das herausgehoben und mitgeteilt worden, was sich auf Turnen und Gesundheitspflege bezogen hat.

Eine nächste Frucht der Konferenzen und der in ihnen gefafsten und Allerhöchsten Ortes genehmigten Beschlüsse sind für **Preufsen** die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen“ vom Jahr 1891.

Über das Turnen finden wir da folgendes:

„Das Turnen in den Schulen verfolgt das Ziel, durch zweckmäfsig ausgewählte und geordnete Übungen die leibliche Entwickelung der Jugend zu fördern, den Körper zu stählen, Mut und Vertrauen in die eigene Kraft zu erwecken, raschen Entschlufs und entsprechende Ausführung zu sichern. Dabei ist zugleich die Aneignung gewisser Fertigkeiten besonders auch in Rücksicht auf den künftigen Dienst im vaterländischen Heere zu erstreben.

Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn der Turnunterricht auf Grund eines bestimmten Lehrplans nach sorgsam erwägender Vorbereitung des Lehrers für jede einzelne Stunde so erteilt wird, dafs der Übungsstoff in stufenmäfsiger Folge und angemessenem Wechsel ein regelmäfsiges Fortschreiten aller Schüler sichert, diese selbst aber angehalten werden, alle Übungen genau und mit Anspannung ihrer Kräfte auszuführen. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, vielmehr bringt es die Natur der Sache mit sich und wird ausdrücklich als Aufgabe bezeichnet, dafs das Turnen mit frischem, fröhlichem Sinn betrieben werde und der Jugend die Lust gewähre, welche das Gefühl gesteigerter Kraft, erhöhter Sicherheit in der Beherrschung und dem Gebrauche der Gliedmafsen und des ganzen Körpers, sowie vor allem das Bewufstsein jugendlicher Gemeinschaft zu edlen Zwecken mit sich führt.

Auf der Unter- und Mittelstufe ist das Turnen in Form von Gemeinübungen unter unmittelbarer Leitung des Lehrers zu betreiben. Auf der Oberstufe ist Riegenturnen zulässig, sobald die Möglichkeit vorhanden ist, in besonderem Unterrichte tüchtige Vorturner auszubilden. Bei günstigem Wetter ist, wo irgend möglich, im Freien zu turnen.

A. Unterstufe. Einfache Frei- und Ordnungsübungen; Gangarten; Übungen mit Holz- auch leichten Eisenstäben. Leichte Verbindungen dieser Übungsformen. Springübungen mit Benutzung von Schwingseil, Freispringen u. s. w., auch von festen Hindernissen; Übungen am Kletter- und Steigegerüst; einfache Hang- und Stützübungen an Reck und Barren; Schwebe- (Gleichgewichts-) Übungen; leichte Aufschwünge am Reck.

B. Mittelstufe. Wiederholung der Frei- und Ordnungsübungen der Unterstufe und deren Erweiterung durch schwierigere Formen und Zusammensetzungen (Übungsgruppen). Übungen mit dem Eisenstabe. Weitere Übungen an den schon auf der Unterstufe benutzten Geräten; hinzu kommen noch Sturmspringen (Schrägbrett), Springbock, Springkasten und Schaukelringe.

C. Oberstufe. Weitere Zusammensetzungen von Freiübungen; Eisenstab- und Hantelübungen, namentlich in Verbindung mit Ausfallbewegungen; unter Umständen auch Keulenübungen. Bei den Ordnungsübungen sind auch die rein militärischen Formen zu berücksichtigen.

Erweiterung des Gerätturnens, insbesondere durch Hinzunahme der Übungen am Springpferd, des Stabspringens, Gerwerfens u. s. w. Planmäfsige Pflege der Turnkür.

Auf der Unterstufe sind die Frei- und Ordnungsübungen, auf der Oberstufe die Gerätübungen vorzugsweise zu pflegen.

Übungen im angewandten Turnen sind auf allen Stufen vorzunehmen, besonders ist der Lauf mit allmählicher Steigerung durchgehend zu üben, und zwar als Dauer- und als Schnelllauf.

Turnspiele werden auf allen Stufen in geeigneter Auswahl vorgenommen.

Nähere Anweisungen dafür bleiben vorbehalten.“

Weiter heifst es, dafs zu den lehrplanmäfsigen Stunden hinzutreten „als allgemein verbindlich je 3 Stunden Turnen für VI bis I“.

In den „Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen“ wird unter 13 bemerkt:

„Die Vermehrung der Turnstunden an allen Arten höherer Schulen ist, soweit Lehrkräfte und Räume dafür zur Verfügung stehen und die Anstaltskassen die Kosten zu tragen vermögen, vom nächsten Schuljahr ab durchzuführen.

Die Zerlegung der je 3 Turnstunden in $^6/_2$ empfiehlt sich für die unteren Stufen.“ (Centralbl. 1892 S. 261 ff. und S. 276.)

In die Zeugnisse der Reifeprüfung an den höheren Schulen ist auf Grund der „Ordnung der Reifeprüfungen“ auch das Turnen mit aufgenommen. In dem „Zeugnis über die Versetzung nach Obersekunda“ ist das Turnen zwar nicht ausdrücklich genannt, aber unter „Fertigkeiten“ wohl sicher mit zu verstehen.

Es ist aber nicht Preufsen allein, welches auf dem Gebiet des Turnunterrichts vorwärts geschritten ist; auch in anderen deutschen Ländern hat man zum Teil neue Bestimmungen erlassen.

So ist in **Bayern** von der für die humanistischen Gymnasien ins Leben getretenen neuen Schulordnung auch der Turnunterricht berührt worden.

§ 17 handelt vom Turnen, das in allen neun Klassen des Gymnasiums Pflichtgegenstand geworden ist, und ordnet folgendes an:

1. „Der Turnunterricht bezweckt harmonische Ausbildung des ganzen Körpers zu gesteigerter Rüstigkeit, Gewandtheit und Ausdauer. Zugleich

soll derselbe zur Ordnungsliebe, zur Entschlossenheit und Geistesgegenwart erziehen und jugendliche Frische und Fröhlichkeit pflegen. Besondere Kraftübungen und Kunststücke („Gipfelübungen") sind ausgeschlossen.

2. Der Unterricht wird nach dem System Spiefs erteilt und umfafst in allen Klassen Frei-, Ordnungs- und Stabübungen, sowie Übungen an den Turngeräten und Turnspiele, wobei ein planmäfsiger Fortschritt vom Einfachen und Leichten zum Schweren einzuhalten und die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler möglichst zu berücksichtigen ist.

3. Den Übungen des Gehens, Laufens und Springens ist die gröfste Aufmerksamkeit zuzuwenden.

4. Die Übungen im freien Stütz an den Stemmgeräten beginnen nicht vor der dritten [bekanntlich zählen die bayerischen Gymnasien die Klassen von unten herauf], das Bockspringen nicht vor der vierten, die Beugestütz- und Beugehangübungen nicht vor der fünften Klasse. Das Pferdspringen bleibt den höheren Klassen vorbehalten.

5. Bei geeigneten Verhältnissen können vom Vorstand der Anstalt Spielstunden mit freiwilligem Besuche unter Beaufsichtigung eingerichtet werden."

Aufserdem besagt die neue Schulordnung:

„Auf die freien Schulnachmittage können ausnahmsweise Turnübungen verlegt werden. — Die Schüler erhalten zu Weihnachten, Ostern und am Ende des Schuljahres Zeugnisse, in welche immer auch eine Note über die Fortschritte im Turnen aufzunehmen ist. Auch im Gymnasial-Absolutorialzeugnis ist die Note aus dem Turnen vorzutragen."

Der Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen in **Württemberg** enthält über das Turnen nur ganz kurz folgendes:

„Der Unterricht im Turnen wird nach dem System des Dr. O. H. Jaeger erteilt, wozu in „der Übersicht der Stoffverteilung in Professor Dr. O. H. Jaegers Neuer Turnschule" (Jb. IV, XIV 12) die erforderliche Anleitung gegeben wird.

Nach den Bestimmungen der Turnordnung vom 5. Februar 1863 ist der Turnunterricht an sämtlichen Gymnasialklassen von Klasse III an in mindestens 2 Wochenstunden zu erteilen."

Im Königreich **Sachsen** wurde von dem Sächsischen Turnlehrer-Verein an das Unterrichts-Ministerium ein Gesuch gerichtet,

„1. an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen jeder Klasse zu den bestehenden zwei Turnstunden noch eine dritte anzufügen;

2. den Brauch, die Oberprimaner längere Zeit vor ihrem Maturitätsexamen vom Turnen zu dispensieren, in den Schulen, in denen er besteht, zu beseitigen."

(Bekanntlich ist letzteres in den preufsischen höheren Schulen seit Jahren bereits geschehen.)

In **Österreich** beschäftigte sich 1891 das Abgeordnetenhaus mit dem Turnen und Turnspiel. Letzteres tritt dabei allerdings in den Vordergrund. Unter dem 15. September 1890 war ein Erlafs des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht „die Förderung der körperlichen Ausbildung an den staatlichen und an den mit dem Öffentlichkeitsrechte beliehenen Mittelschulen" erschienen, worin das Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen und Spielen der Jugend dringend empfohlen wurde.

Auf diesen Erlafs bezieht sich die Rede des Abgeordneten Dr. Masaryk (mitgeteilt in den Jahrbüchern 1892 S. 67). Er stimmt be-

sonders mit der Empfehlung der Spiele überein. Das jetzige Schulturnen mit seinen zwei wöchentlichen Stunden genügt ihm nicht. Aber woher die Zeit nehmen? Diese könne nur gefunden werden, wenn weniger unterrichtet und zu Hause weniger gearbeitet werde. Beim Turnen aber zieht Masaryk die „automatischen Bewegungen“, d. h. Bewegungen, „bei denen man gar nichts zu denken hat“, also Gehen, Laufen, überhaupt Bewegung im Freien den eigentlichen Turnübungen entschieden vor. Besonders warm aber tritt der Abgeordnete für das Spiel ein.

Er gedenkt auch der Turnlehrer: er will nicht nur, dafs dieselben akademisch gebildet seien, damit sie mit der Jugend wie jeder andere Lehrer bildend verkehren können, sondern auch, dafs die Lehrer anderer Fächer den Turnunterricht und die Spiele leiten.

Minister Dr. von Gautsch erwiderte unter anderem, dafs die österreichische Unterrichtsverwaltung dem Turnen eine besondere Sorgfalt zuwende, und bemerkte zugleich, dafs die jetzige turnerische Anschauung und Richtung sich von der früheren, dem „alten Gerätturnen“ nicht unwesentlich unterscheide und dem Turnlehrer jetzt neue Aufgaben erwachsen seien.

Über *Das Schulturnwesen in Österreich* hat Ernest Hein eine ausführliche und verdienstliche Schrift erscheinen lassen, welche in dem ersten Teil „die wichtigsten, auf das Turnwesen bezugnehmenden legislatorischen und normativen Bestimmungen“ enthält, die hier zum erstenmal zusammengestellt sind. Der Verf. beschränkt sich dabei nicht auf die Verordnungen des Ministers für Kultus und Unterricht, sondern giebt auch die Erlässe des k. k. niederösterreichischen Schulrates, des Bezirksschulrats der Stadt Wien, ferner sämtliche Gemeinderatsbeschlüsse, welche sich auf den Turnunterricht beziehen, und zwar in ihrem vollen Umfang. Sie sind streng chronologisch geordnet und dies erschwert die Übersicht. Der zweite Teil enthält in geschichtlicher Entwickelung das Turnen zunächst in Wien, unter Benutzung der Protokolle des Wiener Gemeinderats und dann aber auch das Turnen in den Volksschulen Niederösterreichs überhaupt. Der dritte Teil ist statistischen Inhalts, sich beziehend auf den Turnbetrieb in den städtischen Volks- und Bürgerschulen, in den städtischen Kommunal-Mittelschulen Wiens, ferner das Volksschulturnen in Niederösterreich und den im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern.

Die turnerischen Verhältnisse in **Ungarn** beleuchten die zwei Berichte von Dollinger und Suppan *Über die körperliche Erziehung der Jugend*, zunächst für Ungarn, dann aber auch für weitere Kreise bestimmt und von allgemeinem Interesse. Wie im Vorwort bemerkt wird, ist die Reform der Ausbildung von Turnlehrern auch in Ungarn im Zuge; es sind Turnlehrerkurse eingerichtet worden; an dem Lehrerseminar werden die Zöglinge auch für den Turnunterricht vorbereitet. Man hat das Schlittschuhlaufen eingeführt. Es wurde zu Pfingsten 1891 in Budapest seitens des Ministeriums ein Landes-Turn-Wettkampf veranstaltet, an dem über 2000 Schüler von Mittelschulen und Lehrer-Seminaren aus allen Gegenden Ungarns teilgenommen haben.

Professor Dr. Dollinger bespricht zuerst die körperliche Erziehung der Jugend vor den Schuljahren. Er klagt, dafs das Kind bereits, wenn es zur Schule gebracht werde, schlecht entwickelt sei. Es müfste darauf hingearbeitet werden, dafs das Elternhaus mehr für die körperliche Entwicklung der Kinder thue.

Ist der Einflufs der Schule auf die körperliche Erziehung der Jugend, führt Dollinger aus, bis jetzt nur ein verhältnismäfsig geringer gewesen, da der zu überwältigende geistige Lehrstoff zur Überbürdung führte, so ist auch das Elternhaus nicht ohne schwere Schuld, da die Kinder aufser der Schule noch mit häuslichem Unterricht (Musik, Sprachen) belastet werden. Für die körperliche Erziehung der Kinder haben nur wenige Eltern das richtige Gefühl.

Wir können, sagt Dollinger, „in der Zukunft auf dem Gebiete der physischen Erziehung nur dann gute Erfolge erwarten, wenn die Schule die Jugend daran gewöhnt, dafs sie täglich im Interesse ihrer körperlichen Entwicklung ebensoviel thue, wie für die geistige, und darum mufs die in der Schule verbrachte Zeit sich zwischen der Übung des Körpers und der des Geistes und zwischen der Erholung des Körpers und der des Geistes teilen“.

Der Erreichung dieses Ziels findet Dollinger zunächst im Turnen, in der Vermehrung der Turnstunden (und dafs überhaupt das Turnen auch in den Elementar- und Mädchenschulen eingeführt werde), aber auch in der Vermehrung der Turnlehrkräfte. Der Turnlehrer sollte nicht mehr als 25 bis 30 Schüler in der Stunde zu unterrichten haben. Von den militärischen und Waffenübungen, wie sie in Frankreich getrieben werden, ist Dr. Dollinger kein Freund, sondern er läfst nur „militärische Reihenübungen“ gelten. Schwimmen, Reiten, Tanzen, Fechten u. s. w. ist nur bei Internaten der Schule zu übertragen, sonst den Eltern zu überlassen.

Das Turnspiel ist die Anwendung der Turnbewegungen; „das Turnen verhält sich zum Spiele so, wie die Sprachlehre zur Konversation“. Neben den Turnspielen betont Dollinger besonders die Wettkämpfe — das „Aneinandermessen der Kräfte“ lehre Selbsterkenntnis, lehre Abschätzung und Wertschätzung der Kräfte anderer — und die geselligen Ausflüge.

Die Hygiene der Schule mufs im Elternhaus fortgesetzt, die Eltern müssen über die hygienischen Forderungen der Körperpflege der Jugend aufgeklärt werden. Besonders sollten die grofsen Ferien, in geeigneter Weise, zu Ausflügen, zum Schwimmen, Fechten, Reiten u. s. w. verwendet werden.

Die Schule müfste auch im Externat aufser der geistigen Erziehung einen grofsen Teil der physischen Erziehung übernehmen und müfsten demgemäfs die Schüler den gröfsten Teil des Tages in der Schule zubringen, hier ihre Aufgaben erlernen, turnen, spielen u. s. w. Aber dazu seien mehr Lehrkräfte, mehr und bessere Lehrsäle, Turn- und Spielhallen nötig.

Auch auf die Universitäten wirft Dollinger einen Blick und beklagt,

dafs die studierende Jugend im ganzen so wenig Sinn für körperliche Übungen zeige. Auch hier mufs der Staat eintreten, Universitäts-Turnlehrer, Fechtlehrer u. s. w. anstellen.

Das pädagogische Gutachten des Seminar-Direktors Suppan legt zunächst die Notwendigkeit körperlicher Erziehung dar. Auch er klagt, dafs das Elternhaus dieselbe vernachlässige. Eine Überbürdung der Schüler lasse sich nicht leugnen; sie zeige sich vor allem in der so überaus häufigen Unlust zum Lernen, im Mangel an frischer Empfänglichkeit, der eine direkte Folge der Überbürdung sei. Eine fernere Erscheinung sei die Klage über ungenügende Ergebnisse des Unterrichts, besonders in den alten Sprachen; über die geistige Abgestumpftheit der studierenden Jugend. Für das Vorhandensein der Überbürdung zeuge auch die Thatsache, dafs die Schüler zu nicht erlaubten Mitteln greifen, um den Anforderungen der Schule entsprechen zu können. Suppan findet aber „den Hauptgrund der Überbürdung in dem vernachlässigten Zustande der körperlichen Erziehung“. Die unmittelbaren Ursachen der Überbürdung seien erstens die Menge des Lehrstoffes — hier liegt der Fehler hauptsächlich in dem Mangel an Konzentration —, zweitens der fachwissenschaftliche Übereifer der Lehrer, von denen jeder gerade für seinen Unterrichtsgegenstand möglichst viel von den Schülern fordere. Das stehe im Zusammenhang mit der Methode des Unterrichts. Hier könne nur eine gründlichere pädagogische Ausbildung der Mittel- und Volksschullehrer zum Besseren führen, auch dafs die Schüler nicht mit häuslicher Arbeit überbürdet würden. Auch die überfüllte Klasse hindere einen guten Unterricht. Das wirksamste Gegenmittel der Überbürdung sieht Suppan in der körperlichen Erziehung, namentlich in der erfrischenden freien Körperbewegung, im Turnen, Spielen, Handfertigkeitsunterricht, Gesang, in den Schulausflügen und den verschiedenen Arten des Sports. Die bisherige Art der körperlichen Erziehung sei ungenügend und zwecklos. Der erste und wichtigste Fehler bestehe darin, dafs sie eine viel zu grofse Muskelarbeit in zu selten wiederkehrenden langen Intervallen verrichten lasse, während die Forderung der Hygiene im Gegenteil darin bestehe, dafs mäfsige Übungen in sehr oft wiederkehrenden Zwischenräumen gemacht werden.

Das jetzige Turnen leide aber nach Dr. Lagrange an entschiedenen Mängeln; die übertriebene Muskelarbeit hemme, ja unterbreche sogar die körperliche Entwickelung des jungen Individuums; bei dem Gerätturnen sei die Muskelarbeit auf die verschiedenen Teile des Körpers schlecht verteilt, und es könne bei jungen Personen mancherlei körperliche Gebrechen zur Folge haben. Zu diesem Vorwurfe, deren Grund oder Ungrund wir hier nicht zu untersuchen haben, fügt Suppan noch einiges hinzu. Er tadelt bei den Frei- und Ordnungsübungen, dafs sie nicht erholend seien, bei den Turnübungen überhaupt ihre gekünstelte Art und Weise, die bei den Schülern Unlust erwecke. Auch die Turnsäle entsprächen nicht den Anforderungen der Hygiene und man begehe beim Turnunterricht selbst manche Fehler gegen die letztere. Viel wichtiger

ist nach Suppans Anschauung das Turnspiel, jene Leibesübung, welche der Hygiene des jugendlichen Alters am besten entspreche; die Leitung des Spiels aber ist „Sache der mit der Erziehung und dem Unterricht der Jugend betrauten Lehrer, die dafür Neigung und Teilnahme haben“. Ausschliefslich die Turnlehrer mit den Spielen zu betrauen, hält Suppan nicht für wünschenswert. Er meint unter anderem, dafs die Lehrer die Gelegenheit des Spielens benutzen sollen, um mit der Jugend in näheren, ungezwungenen und offenen Verkehr zu treten; eine solche gegenseitige Annäherung zwischen Lehrern und Schülern würde vielen Mängeln in unserem modernen Unterrichtswesen ein Ende machen. Dafs für geeignete Spielplätze gesorgt werden mufs, ist selbstverständlich.

Eine warme Lobrede hält Suppan den Ausflügen und Fufswanderungen und wendet auf sie das bekannte Wort Seumes an: „Es würde alles besser gehen, wenn man mehr ginge.“

Suppan bespricht dann noch andere körperliche Übungen, wie Schlittschuhlaufen, Rudern, Fechten, besonders das Schwimmen.

Von den militärischen Waffenübungen im Sinne der Franzosen will er bei der Schuljugend mit Recht nichts wissen.

Über *Körpererziehung und Schulreform* liefs auch ein „rheinischer Jurist“ eine Schrift erscheinen, in der er es als ein schönes Recht jedes Gebildeten und geradezu eine Pflicht eines jeden, der Kinder hat, bezeichnet, mitzureden, wenn es sich um die Frage der körperlichen Erziehung der Jugend handle; denn diese gehöre auch zur höheren Erziehung, ebensogut, wie ein anderer Unterricht. Unsere einseitige geistige Erziehung habe grofse körperliche Schädigungen bewirkt; eine früher nicht gekannte Krankheit, die Nervosität, habe sich infolge unserer Erziehung gebildet. Die Körpererziehung bilde das notwendige Gegengewicht gegen das Zuviel der geistigen. Sie werde immermehr auch in anderen Ländern gewürdigt, England seit Jahren an der Spitze. Es müsse gefordert werden: 1. täglicher obligatorischer Unterricht — Turn- und Bewegungsspiele — von mindestens $1\frac{1}{2}$ Stunden, sowie Vermehrung der Schul- und Turnausflüge; 2. Aufnahme des Körpererziehungsunterrichts in die Lehrerprüfungen.

Das Turnen ein Mittel der Charakterbildung, so lautet ein Vortrag von Dr. J. Küppers. Dafs das Turnen in körperlicher und geistiger Hinsicht von grofser Bedeutung ist, führt derselbe aus, ist unbestritten; worin besteht aber „der positive Einflufs, die direkte Mitarbeit des Turnens bei der sittlichen Charakterbildung“? In einer Reihe gut gewählter Beispiele aus dem Turnleben wird diese Frage erläutert. Dem jungen, noch nicht gereiften Menschen, sei er Lehrling oder Studierender, Fabrikarbeiter oder Handwerksbursche, bietet das ungebundene Leben grofse Gefahren. Der Beitritt aber in einen gut geleiteten Turnverein, das Turnen, die Spiele, die Märsche, der Umgang mit guten Kameraden, die Stärkung des Willens in den fortschreitenden Turnübungen, die Einordnung in ein lebensvolles Ganzes, die freiwillige Unterordnung unter

den Befehl eines unbedingt Gebietenden -- dies alles bietet treffliche Mittel zur Charakterbildung.

„Die gemeinsam getragenen Anstrengungen gereichen den Kindern zur Freude; je strammer der Lehrer auftritt, desto lieber wird er ihnen; fürs ganze Leben wird da der Gemeinsinn herangebildet.“

Für Kinder von schwacher Charakteranlage kann die Schule des Turnens wegen seiner energischen Einwirkung auf den Willen, besonders wegen der Anforderungen, die es unerbittlich an die Aufmerksamkeit stellt, gar nicht entraten.

Kindern, denen von Natur zarte Scheu und Zurückhaltung eigen ist, mufs man mit anregender Frische entgegenkommen; ihre Scheu mufs durch fröhliche Geselligkeit des Turnens und Spielens überwunden werden, sonst werden sie leicht „mifstrauische Duckmäuser“, unwahre Menschen.

So mancher von den Eltern zu einem „moralischen Musterknaben“ sorgfältig erzogene Jüngling unterliegt den Verlockungen des Lebens. Hätte er sich mehr mit seinen wilderen Altersgenossen herumgetummelt, mit ihnen sich gemessen im Wettkampf des Spieles und des Turnens, er wäre vielleicht ein tüchtiger Mensch geworden. — Durch Stählung des Mutes in Gefahr und Anstrengung, in Abwehr und Angriff, in Abhärtung gegen Ungemach, im Verbeifsen des Schmerzes wird der Geist der Sittlichkeit gestärkt.

Dr. Küppers geht dann zur psychologischen Ergründung der charakterbildenden Kraft des Turnens über, er weist nach, wie beim Turnen in energischer That und festem Widerstand unablässig der Wille, der Entschlufs geübt werde; wie der richtig betriebene Turnunterricht auch die Unentschlossenen und Trägen hinreifse und für die Sittlichkeit rette, wie der Knabe, der Jüngling lerne, auch die Leistungen der Mitturnenden zu schätzen und neidlos anzuerkennen; wie das Turnen aber auch durch die gebotene vollendete, mafsvoller Schönheit entsprechende Form der Übungen Gefühl für Anstand, bescheidenes Wesen, gute Haltung, Abneigung gegen Loddrigkeit erwecke; wie die Erlernung schwierigerer Turnübungen besonnenes, zielbewufstes Handeln und alle Hindernisse erwägende Umsicht verlange; wie im Turnbetrieb und selbst im Spiel alles an feste Regeln gebunden sei und alle sich derselben fügen müssen, Eigensinn also gar nicht aufkommen könne. Zum Schlufs gedenkt Dr. Küppers auch der Turnvereine, die bei guter Leitung für die Charakterbildung der Vereinsangehörigen von grofser Bedeutung sind, und er ermahnt auch die Gebildeten, sich diesen Vereinen anzuschliefsen.

In den Turnlehrerbildungsanstalten wird auf diese Beziehungen mit Recht immermehr hingewiesen. So verdient auch das Schriftchen von Dr F. Goetz, dem verdienstlichen langjährigen Geschäftsführer der deutschen Turnerschaft, *Vom rechten Turnerleben*, obschon zunächst für die Turnvereine bestimmt, doch auch hier Erwähnung und Würdigung. Dr. Goetz erweist sich als der treue, väterliche Freund der Turner; er spricht von der hohen Aufgabe des Turnens auch in den Vereinen, für

die der erste Satz sein müsse: „Der Zweck der Vereinigung ist die Hebung des Turnwesens als Mittel zur körperlichen und sittlichen Kräftigung.“ Was der „rechte Turnersmann“ soll, sagt Dr. Goetz in folgenden Worten: „Ein rechter Turnersmann soll ein solcher eben auch im ganzen Leben sein — im Haus, im Beruf und als Bürger; als letzterer beseelt von Liebe zum Vaterlande, bereit, einzutreten mit Leben und Gut für des Reiches Macht und Unabhängigkeit — für Gesetz und Ordnung und deutsche Treue — bestrebt, sich ein freies, männliches Urteil zu bilden, aber ebenso auch den ehrlichen Gegner zu achten — bereit endlich, überall im Leben einzustehen, wo es Grofses und Gutes zu schaffen, Unrecht zu bekämpfen, dem Schwachen zu helfen und Manneswürde zu vertreten gilt.“

Die *Turnlehrerbildung und Fortbildung* bespricht G. Fessel. Nicht nur körperlich, sondern auch pädagogisch befähigt, verlangt derselbe, soll der Turnlehrer sein, wie solche Befähigung im Lehrerseminar oder bei der akademischen Vorbereitung für das höhere Lehrfach erworben wird. Deshalb sind die Lehrerbildungsanstalten auch die natürlichen Vorbereitungsstätten für die Turnlehrer, nämlich die Seminare und Universitäten. Die Art und Weise der Vorbereitung betreffend, soll dieselbe der zu den anderen Disciplinen entsprechen und sich den allgemein anerkannten methodischen Regeln fügen. Beim Turnen kommt es besonders darauf an, dafs ebenso harte Disciplin wie Zügellosigkeit vermieden werde. Die Vorbildung mufs eine praktische und theoretische sein. Der angehende Turnlehrer soll den methodischen Zusammenhang der Übungen kennen lernen und damit zur Selbstthätigkeit, zum Selbsterfinden angeleitet werden. Er mufs Gelegenheit zum Unterricht, Kommandieren erhalten. Zum Unterricht in einer Schulklasse soll dem Eleven Gelegenheit gegeben werden. Doch ist Fessel nicht dafür, dafs solches längere Zeit hindurch regelmäfsig geschehe. Er meint, der Vorteil sei gering, der Klasse selbst könne dadurch Nachteil erwachsen. Letzteres ist wohl möglich, wenn der Eleve noch keine praktische unterrichtliche Vorbildung hat; der für die angehenden Turnlehrer erwachsende Vorteil ist aber doch viel gröfser als der Vortragende meint.

Ganz richtig ist die weitere Ausführung Fessels, dafs von dem Turnlehrer nicht das Höchste in turnerischer Fertigkeit, keine sogenannten Gipfelübungen verlangt werden sollen, aber er soll den Turnstoff, der in der Schule vorkommt, sich möglichst auch praktisch aneignen und alle Übungen, die er selbst den Schülern vorturnt, sollen mustergültig sein.

Die Notwendigkeit der Kenntnis der Geschichte des Turnunterrichts, der Kenntnis des menschlichen Körpers, soweit dieselbe beim Turnen in Betracht kommt, der ersten Hilfeleistungen bei Unglücksfällen, der Turngeräte, der Anlage eines Turnsaals, eines Turnplatzes wird des weiteren dargelegt; auch wie die eigentliche Methodik des Turnens gelehrt werden solle, wird in kurzen, klaren Sätzen besprochen. Auf die Bedeutung der Turnlehrerversammlungen wird hingewiesen und den Turnlehrern der Rat gegeben, auch den Turnvereinen nahe zu treten.

Über *Antike und moderne Gymnastik* stellt Wickenhagen in Rendsburg vergleichende Betrachtungen an, verbunden mit eigenen Vorschlägen. Er betrachtet zuerst die Gymnastik von Athen und Rom und stellt beide in ihrer Eigenart einander gegenüber, er gedenkt ihrer in der Blüte und in ihrem Verfall und kommt zu einem Überblick, in dem er allerdings zugiebt, dafs die antike Schule der Gymnastik ein gleichmäfsigeres und gerechteres Verhältnis zwischen Körper- und Geistesarbeit aufweise als die moderne, aber sie erstrecke sich nur auf einen Bruchteil der Bevölkerung, nämlich die Freien, schliefse die Sklaven aus, während unsere moderne Erziehung eine allgemeine sei. Die Athener vertreten mehr eine ideale, allgemein erzieherisch wirkende Seite der Gymnastik, die Römer, beziehungsweise die Spartaner, mehr die praktische Seite derselben als einer Vorschule zum Kriege. Wickenhagen kommt zur Neuzeit. Er bekundet die Abneigung, welche man ehemals gegen das Turnen ganz besonders in den gelehrten Kreisen hatte. Die neuere Richtung der Pädagogik umfafst aber die Erziehung des Geistes und Körpers.

Wickenhagen erinnert an das Wort des Kaisers Wilhelm II.: „Wir wollen eine kräftige Generation haben“ (Jb. V, XIV 2), und hält eine Umschau, wie es denn in dem so sehr gepriesenen und als Muster hingestellten England stehe. Sein Urteil ist ein sehr kühles. Selbst gegen den Spielbetrieb der englischen Jugend hat er manches einzuwenden und vergifst nicht, mit vollem Recht zu bemerken, dafs die deutschen Pädagogen, welche England bereist, sich zumeist auf die Bildungsstätten der Begüterten bei ihren Studienreisen beschränkt haben; dafs diese aber doch nur einen Bruchteil der Bevölkerung bilden, während die Fürsorge der Staatsregierung in Deutschland sich auf das leibliche Wohl aller Gesellschaftsschichten erstrecke. Weiterhin behandelt Wickenhagen die Frage: „Attisches oder römisches Material? Turn- oder militärische Übungen?“, ferner das Lehrmaterial des Turnlehrers, den Turnbetrieb. Er bezeichnet die militärischen Übungen und das militärische Leben als unzertrennbar, stellt einen Vergleich zwischen Militär- und Schulerziehung an, dem man nur beistimmen kann, und weist den Vergleich mit dem Ausland zurück. Keine Militärerziehung, aber Hebung der Turnlust, die mufs erst im Volk geschaffen werden und die Anregung aus ihm herauskommen.

Weiterhin behandelt Wickenhagen die Kapitel: „Geschichte. Dichtung. Sage“; „Beispiel der Erwachsenen. Universität und Mensur. Altersriegen“; der „Turnunterricht in der Schule. Wettturnen“ — alles sehr kurz. Wenn man auch nicht allem beistimmen kann — es sind zum Teil ganz subjektive Anschauungen —, im ganzen wird man das Gesagte doch als zutreffend bezeichnen können.

Ein Verdienst hat sich der verstorbene Professor Dr. Fedde, dessen Schrift über den Fünfkampf der Hellenen JB. III, B426 ausführlich besprochen worden ist, durch die Übersetzung der Schrift des *Flavius*

Philostratus über die Gymnastik erworben. Die zahlreichen Fufsnoten sind, wenn auch für ungelehrte Leser berechnet, doch auch für Kundigere beachtenswert.

Aus der neueren Turngeschichte ist die tüchtige Schrift von Karl Schneider *Die Hamburger Turnerschaft von 1816* anerkennend hervorzuheben. Sie ist eine von jenen Schriften, auf welchen sich einmal eine wirklich erschöpfende Geschichte des Turnens wird aufbauen lassen. Die Hamburger Turnerschaft von 1816 ist der älteste unter den jetztigen Turnvereinen, der sich eines ununterbrochenen Bestehens rühmen kann. (Der zweitälteste ist der Mainzer Turnverein.) Mit grofser Sorgfalt und aufs eingehendste hat der Verfasser schrittweise vorgehend alle Momente der geschichtlichen Entwickelung übersichtlich zusammengestellt. Der Begründer des Vereins, Wilhelm Benecke, gehört zu den tüchtigsten Schülern Jahns. Folgende Stelle verdient aus der Schrift wörtlich herausgehoben zu werden: „Wenige Wochen nach der Eröffnung der Turnanstalt kam Deutschlands volkstümlichster und allverehrter Kriegsheld „Marschall Vorwärts", Fürst Blücher, nach Hamburg, wo er bereits früher, nachdem er am 7. November 1806 in Lübeck hatte kapitulieren müssen, als Gefangener der Franzosen eine Zeit lang sich aufgehalten hatte, und er wurde vermocht, am 21. September auch den Turnplatz auf dem Grasbrook mit seinem Besuch zu beehren. Von Benecke und Krubisch empfangen, wurde der Fürst von ersterem in begeisterter Ansprache namens der Turnerschaft willkommen geheifsen und wegen seiner grofsen unsterblichen Verdienste um die Befreiung des Vaterlandes dankbar gefeiert, wonach dem Helden das erst kürzlich erschienene Werk „Die deutsche Turnkunst von Jahn und Eiselen" in schönem Einbande als ein Zeichen der Erinnerung an die Hamburger Turnanstalt überreicht wurde. Während dann der Fürst den Platz in näheren Augenschein nahm, entfaltete sich um ihn ein wackeres Turnen, welches so sehr den Beifall des greisen Feldmarschalls fand, dafs er der jungen Hamburger Turnerschaft seine volle Anerkennung aussprach und zu mutigem Weiterstreben anspornend hinzufügte: „Glauben Sie mir, es giebt Augenblicke, wo der Mensch sich auf niemand als auf sich selbst verlassen kann, und wehe dann dem, der nicht zur rechten Zeit seinen Körper brauchen lernt."

Die turnerischen Zeitschriften enthalten verschiedene Aufsätze turngeschichtlichen Inhalts und besonders auch Lebensbilder zum gröfsten Teil Verstorbener, aber auch einzelner noch lebender, um das Turnen verdienter Männer.

In der Monatsschrift: „Über Nachtegalls öffentliches Nationalinstitut für Gymnastik"; „zu GutsMuths Gymnastik" (beides von Pawel); „Fr. L. Jahn und die Berlinische Gesellschaft für deutsche Sprache" (Fr. Bosse); „Zur Erinnerung an Meierotto"; Theodor Körner, Dr. G. von Gofsler (beides von Euler); R. O. Schettler (Singer); H. Hoffer (Lukas).

In den Jahrbüchern der Turnkunst: „Einiges aus noch ungedruckten Briefen über das Philanthropin zu Dessau" (Pawel); „Zur Geschichte

des Jugendturnens in der Schweiz" (Bienz). Körner und Friesen (Stürenburg); Theodor Körner; H. Hoffer (Glas); Dr. K. Wafsmannsdorff (G. M.); Schettler (Berndt).

In der Deutschen Turnzeitung: Fortsetzung der trefflichen „Bausteine zur Geschichte des deutschen Turnens" von Zettler (vgl. JB. V, XIV. 16; „Blicke in die Turngeschichte" (Thoma); „Die leiblichen Ergötzlichkeiten der Bauern und Bürger im Mittelalter" (Pawel); „Über den Tod eines Zöglings des Dessauer Philanthropins" (Wafsmannsdorff); „Körners Beziehungen zu Fr. L. Jahn und Fr. Friesen"; „Prof. J. F. G. Eiselen und Jahn" (beides von Euler); Erinnerungen an Jahn (von Thallwitz und von Frau K.): Johann Nepomuk Fischer (Weber); Döderlein (O. Richter); H. Hoffer (Pawel); Boppenhausen (Laus); Schettler (Zettler); Pavenstedt.

Der Turner: „Otto Heinrich Jäger. Ein Bild seiner Persönlichkeit und seines Wirkens" (von Planck); altgriechische Akrobatik (Dr. W. Angerstein); Körnerfeier in Wöbbelin (K. Schultze).

Schweizerische Turnzeitung: Heinrich Pestalozzi.

Jahrbücher der deutsch-amerikanischen Turnerei: „Drei Pioniere der deutsch-amerikanischen Turnerei" (Karl Beck, Karl Follen, Franz Lieber); „Dokumentarische Geschichte des Turnerbundes und der turnerischen Bestrebungen in den Vereinigten Staaten"; Sigismund Kaufmann; Eduard Müller (Biographieen); „Zehn Jahre aus der Geschichte der Turnerei in Deutschland". Karl Eifler; H. Lohmann (Biographieen); Johann Straubenmüller; Wilhelm Vogt (Biographieen).

— · — —

II. Der Turnbetrieb

Fechten, Schwimmen, Eislauf u. a.

Die Staubbeschädigung beim Hallenturnen hat zu vielen Klagen Anlafs gegeben und ist auch in den Jb. V, XIV 22 ausführlich erörtert worden.

Die preufsische Unterrichtsbehörde hatte schon in einem Ministerialerlafs vom 30. Juli 1883 (Monatsschrift 1883 S. 221) darauf hingewiesen, dafs auf die Zuführung guter Luft in die Turnhallen und die Niederhaltung des Staubes in denselben besondere Rücksicht zu nehmen sei. Ein Erlafs vom 24. Dezember 1891 (Monatsschrift 1892 S. 19) betrifft lediglich Die *Lüftung und Reinhaltung der Turnhallen.* Es wird in demselben den Schulaufsichtsbehörden wiederholt zur Pflicht gemacht, „mit aller Entschiedenheit darauf zu halten, dafs durch gewissenhafte Ausführung der bereits gegebenen oder in Anlafs dieser Verfügung etwa noch zu gebenden Weisungen ein Zustand der Turnhallen gesichert werde, der zu berechtigten Klagen über gesundheitschädigende Folgen des Aufenthaltes in ihnen auch dann keinen Grund giebt, wenn sie — wie es

in den Wintermonaten in der Regel nicht zu vermeiden sein wird — mehrere Stunden hintereinander benutzt werden müssen." Es wird auf die Schulgesundheitslehre von Dr. Eulenberg und Dr. Bach (Jb. V, XIV 53 ff.) und Dr. Schmidts Schrift: „Die Staubbeschädigungen beim Hallenturnen u. s. w." (Jb. V, XIV 22) verwiesen und wird dann hinzugefügt: „Nach den gemachten Beobachtungen wird u. a. auch darauf strenger zu halten sein, dafs die Matratzen nicht blofs sorgsam gereinigt, sondern auch nicht ohne Not benutzt und sobald sie zur Anwendung kommen, weder auf dem Fufsboden geschleift noch auf ihn niedergeworfen werden."

In betreff der vorzunehmenden Turnübungen und des Turnbetriebs überhaupt herrschen noch manche Unklarheiten, teils infolge der Hineinziehung der Spielfrage in den Turnbetrieb, teils auch infolge der prinzipiellen Gegensätze, welche in der deutschen Turnlehrerversammlung zu Kassel 1890 zur Sprache und zum Austrag kamen (vgl. Jb. V, XIV 16 ff.) und welche durch die von dem damaligen Vorsitzenden Hermann und dem Schriftführer Kunath 1891 herausgegebenen *Verhandlungen* zur allgemeinen Kenntnis gelangt sind. Auch Verschiedenheiten in der „Turnsprache", der Bezeichnung der Turnübungen, des Turnbefehls bestehen noch und sind nicht so leicht auszugleichen. Die Frage, ob reines Klassenturnen in Spiefsischer Weise, ob teilweises Festhalten an dem Jahn-Eiselenschen Riegenturnbetrieb mit Zuhilfenahme turntechnisch vorgebildeter Vorturner, wodurch die Vereinigung mehrerer Schulklassen zu einer gröfseren Turngemeinschaft innerhalb der Turnstunden ermöglicht wird, ist noch nicht in einheitlichem Sinne gelöst. In Preufsen wird, wie wir gesehen, auch in den neuen Lehrplänen von 1891 das Riegenturnen unter bestimmten Voraussetzungen zugelassen, während man in den anderen deutschen Staaten prinzipiell an dem bis in die obersten Klassen durchgeführten Klassenturnen festhält.

Eine weitere, noch nicht zum Austrag gebrachte Frage ist die, wieweit das Schulturnen Beziehung zu den militärischen Übungen behalten solle. In Preufsen besteht an mafsgebender Stelle die Anschauung, dafs möglichst Gegensätze vermieden werden sollen, welche auf den späteren Militärdienst der Schüler störend einwirken, wenn z. B. festgewurzelte militärische Befehlsformen, an deren Umgestaltung seitens des Militärs nicht zu denken ist, der sogenannten „Reinheit der Turnsprache" zuliebe, im Turnbetrieb für dieselbe Übungsausführung anders gestaltet werden, so dafs ein thatsächliches „Umlernen" für die ihre Dienstpflicht im Heer Erfüllenden stattfinden mufs. Eine etwas eigenartige Stellung nimmt das von Professor Jäger geschaffene Schulturnen in Württemberg ein. Es schliefst sich an die in dritter Auflage erschienene *Neue Turnschule* an (vgl. Jb. IV, XIV 12 und V, XIV 23).

Von den Turnlehrbüchern aus dem Jahre 1891 ist zunächst die zweite Auflage des *Leitfadens für den Turnunterricht* von Fr. Nufshag zu nennen. Dieselbe umfafst den Übungsstoff für die Volksschulen, die

Mittelschulen, die Lehrerbildungsanstalten und die höheren Schulen. Die Übungsbefehle und auch teilweise die Übungen selbst stehen in Fühlung mit dem militärischen Turnen; so sind für obere Klassen „Armübungen mit dem Eisenstabe nach Art militärischer Gewehrübungen“ aufgenommen. Die Übungen am Pferd sind beschränkt, bei den Hintersprüngen ist einfach auf den Springkasten hingewiesen. Wunderlicherweise sind die Bockspringübungen in den Übungsstoff der oberen Klassen gar nicht aufgenommen. Die zahlreichen Abbildungen sind zum Teil sehr verzeichnet und unschön.

In kurzen Worten werden „Zweck und Ziel des Turnunterrichts“, „die Wirkungen der Leibesübungen“, „die Methode des Turnunterrichts“, „der Befehl“, der „Turnlehrer“ besprochen. Die Gründe, weshalb für akademisch gebildete Lehrer statt der sechsmonatlichen Turnkurse (nicht fünfmonatlicher, wie Nufshag meint, wenigstens nicht in der preufsischen Turnlehrerbildungsanstalt, nur vier- bis sechswöchentliche einzurichten seien, die dann mehrere Male wiederholt werden sollen, sind nicht recht verständlich. Turnspiel und Lehrplan schliefsen das Buch ab. Es fehlen manche wohl verwendbare und bei den Schülern beliebte Turngeräte und Turnarten, wie Sturmspringel, Schaukelringe, Schwebestangen bezw. Schwebebaum; auch vermifst man das Stabspringen.

Wenn Nufshag „das Riegen- oder Abteilungsturnen“ kurzweg und ohne weitere Begründung als „verwerflich“ bezeichnet, so beweist er damit, dafs er ein richtig geleitetes Riegenturnen unter gut vorgebildeten Vorturnern (aus den oberen Klassen) aus eigener Anschauung nicht kennt.

Reicher an Stoffinhalt ist der *Ausführliche Lehrplan für das Gerätturnen* von Dr. Barlen. Der Lehrplan soll zugleich als Leitfaden für die Vorturner dienen. „Er beschränkt sich auf das für die meisten höheren Schulen Erreichbare und Erstrebenswerte und sucht zwecklose Wiederholungen zu vermeiden. Er setzt stete Überwachung und Unterweisung des Vorturners durch den Lehrer voraus.“ Man kann mit der Anlage des Lehrplans im ganzen sich einverstanden erklären.

Die *Vorturnerübungen*, verfafst von Fritz Döhnel, 1891 in dritter Auflage erschienen, sind besonders reich an sogenannten „Aufzügen“, „geschickten Formen, um die Aufstellung zur Vornahme der Freiübungen herbeizuführen“, im Marsch und Lauf ausgeführt. Es soll das Buch auch für die Schulen dienen; das kann aber nur mit strenger Auswahl der Übungen geschehen. da dieselben doch in erster Linie für Turnvereine berechnet sind und in der Schwierigkeit ihrer Ausführung zum nicht geringen Teil erheblich über die Durchschnittsleistungen der Schulen hinausgehen.

Von Buley und Vogt ist der II. Teil des *Handbuchs für Vorturner III. Stufe* erschienen. Über die erste und zweite Stufe ist Jb. I, 330, IV, XIV. 10 und V, XIV 24 berichtet. Auch diese Arbeit, sowie die in zweiter Auflage erschienenen *Wichtigsten Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Eisenstabübungen* verdienen Anerkennung und bekunden die Tüchtigkeit der Verfasser.

Die *Schule der Stabübungen* hat Zettler in vermehrter zweiter Auflage erscheinen lassen (erste Aufl. vgl. Jb. II 378). Die Schrift zeichnet sich durch Klarheit und Anschaulichkeit, unterstützt durch zahlreiche Abbildungen aus.

Die *Pyramiden für Turner*, über die in den Jb. II B 377 und V, XIV 25 berichtet worden ist, sind um 3 Hefte vermehrt worden. Das Heft 5 enthält Pyramiden und Leitern. Es sind Leitern von verschiedener Gröfse und Form, die zusammengestellt und durch sich an ihnen gruppierende Turner miteinander verbunden und festgehalten werden. Wohl die Mehrzahl der Turner hat diese Übungen zuerst 1889 bei Gelegenheit des VII. allgemeinen deutschen Turnfestes zu München kennen gelernt; die Besucher der elften deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Kassel 1890 haben sie von Mitgliedern des Turnvereins ausführen sehen und sie fanden wie auch in München grofsen Beifall. Die hier verzeichneten Pyramiden sind zum Teil von J. C. Lion, zum gröfseren Teil von J. G. Grotz, und zwar von diesem für den Augsburger Turnverein entworfen. Für das Schulturnen sind sie nur unter besonders günstigen Verhältnissen bei festlichen Gelegenheiten zu verwerten. In den eigentlichen Schulturnbetrieb gehören auch nicht die Tafeln mit Stemmergruppen im Heft 6, die Gruppen am senkrechten Gegenbarren und dem gekreuzten Doppelbarren, ebenfalls von Grotz entworfen. Im Heft 7 zeugen die Tafeln mit Pyramiden und Vorübungen am eisernen Dreifufs von J. C. Lion und L. Schützer von grofser Erfindungsgabe, aber auch sie gehen über den Rahmen des Schulturnens hinaus. Dasselbe mufs man in noch höherem Mafse von den 60 Pyramiden an einem und an zwei Pferden und den 40 Pyramiden an drei und vier Pferden von A. Rietmann sagen. Zu solchen Gruppierungen gehören sehr geschulte Turner, und nicht wenige der Gruppen sind nicht ohne Gefahr für die Darsteller.

Die von J. G. Grotz zusammengestellten *Ringerstellungen* sollen nicht etwa eine erschöpfende Anleitung für das Ringen und Schwingen sein, sondern eine „Gruppe Freiübungen“ bilden, „welche verschiedene Stellungen des Ringens nach deutscher und schweizer Art darstellen“, die bei Schauturnen, Aufführungen u. s. w. vorgeführt werden können.

Über *Wesen, Wert und unterrichtlichen Betrieb der Freiübungen* hielt O. Pfundt einen Vortrag. Er geht von der Spiefsischen Definition der Freiübungen aus, dafs sie den Körper des Übenden „frei“ machen sollen, d. h. dazu beitragen, dafs der Geist befähigt werde, den Körper vollständig zu beherrschen. Es wird dies näher dargelegt und klar bewiesen, dafs die Freiübungen in ihrer Gesamtheit mehr als „das ABC der Gymnastik“ sind, dafs sie „bis zum letzten Schultage das Gerätturnen begleiten müssen, sogar als eigentlicher Kern und Stamm des Schulturnens“, dessen Ziel ja „nicht in Vermehrung der körperlichen Kraft um jeden Preis besteht, sondern in allseitiger und gewandter Anwendung der vorhandenen Kraft“. Pfundt bespricht den richtigen Betrieb der Freiübungen

den er besonders in geeigneten Übungsverbindungen der einfachen Übungen findet.

Daraus ergeben sich Übungsgruppen, deren richtige Zusammenstellung und Beschränkung Sache des verständigen Lehrers ist.

Übungsgruppen für die Unterstufe beschliefsen den Vortrag.

Befehle zu Freiübungen in Schule und Haus hat Ph. Zimmermann in einem Büchlein zusammengestellt, das trotz seiner Kürze — 27 Seiten — der Verfasser nicht allein auch für „Stubensitzer“, für „alle Dicken“ für brauchbar erklärt, sondern dessen Befehle auch „der Jungfrau ein natürliches und einträgliches Mittel darbiete, die jugendliche Frische, die Schönheit und Geschmeidigkeit sich zu bewahren“ u. s. w. Die „Schulterthätigkeiten“, wie „Schulterheben“, „Schulterkreisen“ haben wegen ihrer Unschönheit einen zweifelhaften Wert.

Eine eigentümliche Stellung nimmt des *Deutschen Knaben Turn-, Spiel- und Sportbuch* von Barth und Schützer ein. Wie der weitere Titel besagt, umfafst das Buch überhaupt die „nützlichen Übungen aufserhalb der Schule“, Turnen, Exerzieren, Fechten, Schiefsen, Bewegungsspiele, Baden, Schwimmen u. s. w. und giebt von allem etwas, jedoch das Turnen und Spielen vorzugsweise berücksichtigend.

Ob das Fechten: Bajonettfechten, Hiebfechten, Stofsfechten, das Schiefsen mit dem Gewehr in das für „Knaben“ bestimmte Buch hineingehört, darf man als fraglich bezeichnen.

Die Einleitung liest sich gut, die Übungen sind klar und anschaulich beschrieben. Auch der Turnlehrer kann das Buch mit Vorteil benutzen; besonders werden ihm die vortrefflichen Abbildungen gute Dienste leisten. Er mufs aber zum Schulturnbetrieb die richtige Auswahl zu treffen wissen.

Das *Fechten*, d. h. nur das Stofsfechten, nicht das Hiebfechten, ist bereits in einer Ministerialverfügung vom 4. Dezember 1861 an den höheren Unterrichtsanstalten Preufsens als statthaft bezeichnet worden.

Die in der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin befolgte Fechtmethode schliefst sich an die in der Armee eingeführte an. Dieselbe ist in der *Anleitung zum Fechten mit dem Stofsdegen* vom Oberst a. D. von Dresky für „Offizier-Fechtvereine und militärische Bildungsanstalten“ in klarer, knapper, alles Wesentliche besprechender und durch gute Abbildungen erläuternder Darstellung behandelt worden und auch für den Fechtunterricht an Schulen ein sehr brauchbares Lehrbüchlein.

Das *Schwimmen* hat in Hans Müller einen neuen Bearbeiter gefunden, der in seinem *Katechismus der Schwimmkunst* dem Schwimmlehrer die nötigen Handhaben bei Erteilung des praktischen Unterrichts bietet, und auch über das persönliche Verhalten des Lehrers beim Unterricht ganz richtige Bemerkungen macht. Betreffs der Einrichtung einer Schwimmschule macht er beachtenswerte Vorschläge; er behandelt „die Schwimmunterrichtsfehler“ in besonderem Abschnitt, bespricht die verschiedenen Schwimmarten (aufser dem deutschen auch das englische und spanische Schwimmen), das Tauchen, das Springen und die Schwimmkünste,

ohne viel Neues zu bieten. Besonders hervorzuheben sind die Abschnitte: „Rettung Ertrinkender“, „Aufsuchung Ertrunkener“, die „Totenangel“, die „Wiederbelebung Ertrunkener“. (Vgl. über das Buch auch „der Ratgeber für Kranke und Gesunde“ 1891). Die *Kunstfertigkeit im Eislaufen* behandelt Holletscheck in einer Schrift mit systematischer Übersicht und einer überaus grofsen Zahl von Figuren und Zeichnungen, Gesellschaftslaufen, Tänze u. s. w. Den Schlufs bildet die Wettlauf-Ordnung des deutschen und österreichischen Eislauf-Verbandes und die Pflichtübungen im Kunstlauf, das Kürlaufen und die Preiswerte. Auch auf *Die Kunst des Schlittschuhlaufens* von Calistus, dessen erste Auflage A. Hermann in der „Monatsschrift“ 1886 anerkennend bespricht, und Swateks *Schlittschuhlauf-Figuren*, neu bearbeitet von Holletscheck, ist hinzuweisen.

Die Monatsschrift bringt die Schilderung eines „Eiswettlaufes für Männer“, beschrieben in der Emdener Zeitung vom 5. und 7. Januar 1891. Die „Deutsche Turnzeitung“ berichtet über ein „internationales Eislaufen in Amsterdam“ und den „Eissport in Bremen“.

Das Programm des Falk-Realgymnasiums zu Berlin von 1891 bringt einen Bericht des Real-Gymnasiallehrers Georg Schulz über eine *Ferien-Kolonie von Schülern des Falk-Realgymnasiums in Kynwasser im Riesengebirge* im Juli 1890. Es waren Schüler der oberen und mittleren Klassen, die mit streng geregelter Hausordnung und, ohne wissenschaftliches Arbeiten ganz beiseite zu lassen, besonders mit Bewegungsspielen und Spaziergängen, teilweise auch gröfseren Partieen, vier schöne Wochen mit einander verlebten. Von einer *Ferienreise des Realgymnasiums zu Dortmund* wird in der „Monatsschrift“ berichtet.

Ein *Taschenbuch für Fufsreisende* von Frommann ist zumeist für Erwachsene bestimmt; die in demselben gegebenen Winke über Einteilung des Tages, Gesundheitspflege u. s. w. sind aber auch wanderfahrenden Schülern dienlich.

Untrennbar von Turnen und Turnfahrt ist der *Gesang*, und so giebt es auch eine ganze Zahl von Liederbüchern, mit den schönsten Volks- und Marschliedern. Von den *Turn- und Volksliedern für deutsche Schulen* (vgl. Jb. I 334) ist die dritte Auflage erschienen.

Ein grofses Verdienst des Berliner Turnrats ist die Herausgabe der von Dr. Hans Brendicke bearbeiteten *Singweisen zum Liederbuch für deutsche Turner*. Dieses Liederbuch, begründet 1849 vom Braunschweiger Männer-Turnverein, seit der 6. Aufl. 1858 vom Berliner Turnrat herausgegeben, das bereits die 87. Aufl. erlebt hat, enthält in grofser Fülle die schönsten marschfähigen Lieder aus älterer und neuerer Zeit. Man vermifste aber gerade von den letzteren Liedern einige der schönsten Singweisen. Diesem Bedürfnis ist in gründlicher Weise abgeholfen.

Der von Hans Lenz herausgegebene *Deutsche Turnerkalender* für das Jahr 1891 enthält unter anderem einen älteren Vortrag des Professors R. Virchow: „Die Aufgaben der deutschen Turnvereine“; Aufsätze von

H. Pröhle: „Wie ich durch die Turnsperre in Lebensgefahr geriet“; von Dr. Maſsmann: „Aus einem Seemanns- und Turnerleben“; von Paul Münde: „Über Turnfahrten“; Prof. Dr. F. Voigt: „Über turnerischen Gesang“; Prof. Dr. Ed. Angerstein: „Die Ausstattung der Turnplätze und Turnsäle sonst und jetzt“; Dr. Wilh. Angerstein: „Verschiedene Strömungen im Turnwesen“.

Aus den turnerischen Zeitschriften ist auf eine Anzahl von Aufsätzen hinzuweisen:

Monatsschrift: „Die Schulfrage“ (Euler); „Mitteilungen über den Schulturnbetrieb an den höheren Unterrichtsanstalten für das männliche Geschlecht in der Kgl. Haupt- und Residenzstadt Hannover“ (A. Böttcher); „Über die Turnsprache“ (J. C. Lion); „Die Schüler-Turnvereine“ (Güll und H. Rühl); „Schauturnen des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln;“ „Turnlehrerbildungskursus zu Karlsruhe“ (Dr. Sickinger); „Berichte über die Schluſsvorstellungen der Militär-Turnanstalt und Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt vor dem Kaiser, des Turnlehrerinnen-Kursus vor der Kaiserin“.

Jahrbücher: „Ziel, Zeit und Betrieb des Schulturnens“ (M. Eckert); „Die Grundlehren Herbarts über den Unterricht“ und „Zwei Gerätübungen nach Herbarts Art entwickelt“ (Vollert); „Schon wieder einmal die schwedische Gymnastik“.

Deutsche Turnzeitung: „Das Fechten auf Stoſs und Hieb und seine Würdigung als turnerisches Bildungsmittel“ (K. Pernin); „Einige Ansichten über das Fechten“ (Sauerbier); „Noch ein Wort über das Fechten“ (Kappel); „Zweck und Ziele des deutschen Fechtwesens“ (Schunck); Aufmarsch und Freiübungen mit Stäben (Kies und Michaelis); „Barrenübungen“ (Flatow); „Übungen am Bock und Pferd und an der schrägen Leiter“ (Schüppel); „Freiübungen“ (Erbes); „Frei- und Barrenübungen“ (Witzgall); Keulenreigen, Keulenschwingen, Keulenübungen (Ule, Wünsche, Gasch, Reifsmann); Liegestützübungen, Liegestütz und Hangstand am Eisenstab (Schroeder); Stabübungen, Stabfechten (Ihme); Stabübungen (Ehrings); Reck, Pferd, Barren und Schaukelringe (Reifsmann); „Winke über den methodischen Aufbau von Übungsfolgen an Geräten“ (Vogt); „Betrachtungen und Ergänzungen über Prof. K. Vogts Winke u. s. w.“ (Schroeder).

Der Turner: Eine groſse Zahl von Musterübungsgruppen. Auſserdem unter anderem: „Freiübungen für das französische Turnfest in Limoges“; „Altgriechische Akrobatik“ von Dr. W. Angerstein; Der Turnergruſs „Gut Heil“ von W. Krampe; „Die Wichtigkeit und der Nutzen der Körperbewegung und speziell des Turnens mit Rücksicht auf die Gesundheit“ von Dr. Hechelmann; „Über Turnen“ (Vortrag von Lindenthaler); Gewichtwerfen u. s. w.

Monatsblätter für das Schulturnen, herausgegeben vom schweizerischen Turnlehrerverein. „Turnhalle und Turnhalleneinrichtung“ (Bienz); „Das Laufen;“ „Die Temperatur in den Turnsälen zur Winterzeit“

(J. Bollinger-Auer); Praktische Vorführungen am Turnlehrertag in Basel.

Schweizerische Turnzeitung: „Der Wettlauf und der Centnerstein;" „Schulturnen und Gesundheitspflege;" „Das eidgenössische Turnfest in Genf;" „Kadettenwesen und militärischer Vorunterricht;" „Der Vorturner und sein Amt".

Die Monatsschrift enthält auch die höchst bemerkenswerten Verhandlungen, welche am 25. Februar 1891 im Berliner Turnlehrerverein über den *Knaben-Handarbeitsunterricht* stattfanden. Die als Gäste anwesenden Landtags-Abgeordnete Herr von Schenckendorff und Geheimer Sanitätsrat Dr. Kristeller hielten eingehende Vorträge über die Bedeutung und den Wert jenes Unterrichts, denselben nach allen Seiten und besonders auch seinen Einflufs auf die Körperbildung beleuchtend. Das Endergebnis der sehr lebhaften Besprechung war die einstimmige Annahme des von Prof. Dr. Angerstein vorgeschlagenen Beschlusses: „Der Berliner Turnlehrerverein sieht in den Bestrebungen für erziehliche Knabenhandarbeit nicht eine gegnerische, sondern sympathische Erscheinung. In dem pädagogischen Knaben-Handarbeitsunterrichte liegt eine Ergänzung des gesamten Unterrichts. Es empfiehlt sich eine entschiedene Förderung dieser zunächst auf fakultativem Wege sich entwickelnden Bestrebungen."

III. Das Turnspiel.

Die Spielbewegung setzte sich durch das ganze Jahr 1891 hindurch fort und drängte fast das turnerische Interesse in den Hintergrund.

Es ist zunächst noch der Erlafs des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. September 1890, betreffend die Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend an den staatlichen und an den mit dem Öffentlichkeitsrechte beliehenen Mittelschulen näher zu erwähnen.

Der Erlafs empfiehlt das Baden und Schwimmen, das Schlittschuhlaufen, die Einrichtung von Spielplätzen, die Einführung von Turnspielen. Es werden folgende Bestimmungen gegeben: 1. „Bis auf weiteres ist an allen öffentlichen Mittelschulen im Laufe des ersten Semesters jedes Schuljahres eine Konferenz sämtlicher Mitglieder des Lehrkörpers, jedenfalls unter Zuziehung des mit der Erteilung des Turnunterrichts betrauten Lehrers abzuhalten, in welcher darüber zu beraten ist, ob und inwieweit den Anordnungen dieses Erlasses bereits entsprochen wurde, beziehungsweise welche Verfügungen zu treffen wären. 2. In den Jahres-Hauptberichten ist im einzelnen anzugeben, was im Sinne dieser Anordnungen an den Lehranstalten veranlafst wurde. 3. Die auf diesem Gebiete bestehenden Einrichtungen und getroffenen Verfügungen sind in den ge-

druckten Jahresberichten (Programmen) in einem besonderen Absatze zu besprechen. 4. Die Landesschulinspektoren werden bei ihren Inspektionen an jeder Lehranstalt sich von den getroffenen Einrichtungen persönlich überzeugen und in ihren Berichten die auf diesem Gebiete gemachten Wahrnehmungen zur Kenntnis der Unterrichts-Verwaltung bringen."

Jn den Jb. V, XIV 26 f. ist auf die in Görlitz 1890 abgehaltenen Spielkurse hingewiesen. Der Anfang war gemacht und gelungen.

Aber diese Kurse genügten dem unermüdlichen Vorkämpfer der Spielbewegung, Herrn von Schenckendorff, nicht. Um den Bestrebungen auf dem Gebiete der Bewegungsspiele einen breiteren Boden zu schaffen, und „um die bisher in Deutschland vereinzelt wirkenden Kräfte zusammenzufassen und zu zielbewufster gemeinsamer Arbeit zu vereinigen", berief er am 21. Mai 1891 eine Versammlung der Jugend nahe stehender Männer nach Berlin, um gemeinschaftliche Schritte zu beraten. Es wurde ein „Centralausschufs zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland" begründet, an dessen Spitze, von der Versammlung einstimmig gewählt, als erster Vorsitzender Herr von Schenckendorff trat. Mit ihm bildeten noch vier Männer den Vorstand, nämlich Dr. med. Schmidt-Bonn, stellvertretender Vorsitzender, Konrektor Raydt-Ratzeburg (jetzt Direktor in Lauenburg a. d. Elbe), Geschäftsführer, Prof. Dr. Koch-Braunschweig, Schatzmeister, und Gymnasialdirektor Dr. Eitner. Aufserdem gehört zum Ausschufs eine gröfsere Zahl von Männern aus verschiedenen Städten Deutschlands.

Es wurden zugleich zwei Abteilungen, jede aus sieben Mitgliedern bestehend, eine für Jugendspiele, die andere für Volksspiele gebildet. Als Vorsitzender der ersteren Abteilung wurde Direktor Dr. Eitner, der letzteren Dr. Schmidt gewählt.

In einem Aufruf von demselben Tage, 21. Mai 1891, unterzeichnet vom ganzen Centralausschufs, wurde auf die grofse Bedeutung der Jugend- oder Turnspiele und der Volksspiele für die Volkswohlfahrt hingewiesen. Es sollen die Bestrebungen der Landes- und Ortsschulverwaltungen, das Jugendspiel in den Knaben- und Mädchenschulen allgemein zu einem Erziehungsgegenstande zu gestalten, dadurch unterstützt werden, dafs das Interesse und das Verständnis für dasselbe weiter im deutschen Volke wachgerufen werde; das Spiel soll auch für die Erwachsenen allmählich zur Volkssitte werden. Die Wirksamkeit des Centralausschusses soll sich auf folgende Punkte erstrecken: Anregung bei den deutschen Städten zur Schaffung von Spielplätzen und zur Förderung der Jugend- und Volksspiele, sowie der verwandten Leibesübungen wie Wanderfahrten und Eislauf; Aufforderung zur Bildung besonderer Ortsvereine zur Förderung dieser Zwecke; Anregung bei den bereits vorhandenen Turn- und ähnlichen Vereinen zur Aufnahme bezw. erweiterten Pflege des Spiels für Erwachsene; Abhalten von kostenfreien Vorträgen in allen Landesteilen durch geeignete Persönlichkeiten u. s. w.; Einrichtung von Kursen zur Ausbildung der Lehrer im Spiel unter Anlehnung an geeignete Anstalten und Vereine;

Aufforderung an die deutschen Städte und Schulanstalten zu jährlichen regelmäfsigen Mitteilungen über den Fortgang der bezüglichen Einrichtung am Orte u. s. w.

Der Aufruf wendet sich zum Schlufs an die gemeinnützig denkenden wohlhabenderen Mitbürger mit der Bitte um reichliche Beiträge.

Man ersieht, dafs die Spielbewegung in das ganze deutsche Volk hineingetragen werden sollte und auch getragen wurde. Ist hierin auch erst der Anfang gemacht, eins ist bereits erreicht worden: das Interesse für das Turnspiel ist bei den höheren Schulen durch diese Bestrebungen erhöht und erweitert worden.

Nicht unerhebliche Summen sind zur Förderung des Turnspiels teils staatlicherseits, teils von Privatleuten beigesteuert worden.

In Görlitz fanden 1891 auf Anregung des Ministers wieder zwei *Spiellehrkurse* vom 22. bis 27. Juni und vom 31. August bis 5. September statt. Insgesamt haben 1890 und 1891 120 Lehrer am ganzen Kursus und 30 Lehrer kürzere Zeit teilgenommen.

Auch in Berlin wurde 1891 in der Zeit vom 14. bis 20. September ein Spielkursus abgehalten, zu der sich etwa 70 Lehrer gemeldet hatten. Die königliche und städtische Behörde bezeugte dem Kursus ihr Wohlwollen. Es bildete sich ein weiterer und engerer — geschäftsführender — Ausschufs, an dessen Spitze Prof. Dr. Angerstein stand und dem Prof. Dr. Euler, Oberlehrer Eckler, städtischer Turnwart Dorner, Gymnasiallehrer Heinrich, Gymnasialoberlehrer Nehring und Turnlehrer Otto angehörten. Die vier letzteren waren zugleich die Spielleiter. Aufser den praktischen Spielen wurden Vorträge gehalten, von Dr. Angerstein „Über die ethische und physiologische Bedeutung der Jugendspiele", von Dorner „Über das planmäfsige Verfahren bei der Einübung der Bewegungsspiele", von Heinrich „Vergleichung der in Deutschland und in anderen Ländern bevorzugten Spiele", von Eckler „Über Spielplätze und Spielgeräte", von Euler „Geschichte der Bewegungsspiele, Litteratur und allgemeiner Rückblick".

(Über den Verlauf des Kursus berichtet Dorner in der Monatschrift 1892 S. 49 ff.)

Auch in Versammlungen wurden die Turnspiele besprochen.

In der Direktorenversammlung der Provinz Pommern war einer der Beratungsgegenstände „Die Einrichtung der Turnspiele in den höheren Lehranstalten in Pommern". Berichterstatter war Rektor Rogge. Er hatte 9 Thesen aufgestellt. Nach sehr lebhafter Besprechung einigte man sich auf folgende Thesen: 1. Das Turnspiel ist eine notwendige Ergänzung des Turnunterrichts und bedarf sorgfältiger Pflege seitens der Schule. Es ist im Anschlufs an das Turnen zu pflegen und daher in den pflichtigen Turnstunden einzuüben. 2. Zur Übung von Turnspielen ist eine dritte obligatorische Turnstunde wünschenswert. 3. Erfordernis zum Gedeihen der Turnspiele ist ein geeigneter, nahe bei der Turnhalle gelegener Platz. 4. Die Beteiligung an den aufserhalb der pflichtigen

Turnstunden geübten Spielen bleibt eine freiwillige, ist aber von der Schule möglichst anzuregen. 5. Regelmäfsige Beaufsichtigung der freiwilligen Spiele ist den betreffenden Lehrern als ein Teil ihrer amtlichen Thätigkeit in Anrechnung zu bringen oder besonders zu vergüten.

In der Ostpreufsischen Provinzial-Lehrerversammlung zu Allenstein (28. Juli 1891) hielt Waisenhauslehrer Fischer-Königsberg i. P. einen Vortrag über Jugendspiele, der zur Beratung und Annahme von „Leitsätzen“ führte, die sich auf Turn- und Spielplätze, auf Turnspielstunden, die Teilnahme der Schüler an den Spielen (sie sollen verbindlich sein), auf die Spiellehrkurse, auf die zum Spielbetrieb erforderlichen Mittel, auf die Einrichtung von Turn- (und Spiel-)Kursen beziehen. — Ferner soll die deutsche Volksschule ihre Pflege ausschliefslich den deutschen Turnspielen zuwenden. Ein weiterer Leitsatz lautet: „Zur Pflege des nationalen Sinnes verbindet sich mit dem Jugendspiel das deutsche Lied“; und der letzte: „Um die Turnspiele zur Volkssache zu machen und dadurch das Interesse für dieselben in alle Schichten der Bevölkerung hinein zu tragen, empfiehlt es sich, öffentliche Turn- und Spielfeste zu veranstalten“ (Monatsschrift 1891 S. 308 ff.).

Von Schriften, welche sich auf das Bewegungsspiel beziehen, ist die Schrift von Raydt, *Die deutschen Städte und das Jugendspiel* zunächst zu nennen.

Auf Anregung des Herrn von Schenckendorff hatte sich eine Anzahl Männer zusammengethan, um im April 1890 an die Magistrate sämtlicher deutschen Städte bis zu 8000 Einwohnern ein Schreiben mit folgenden *Anfragen* zu richten:

I. „Welche Einrichtungen daselbst neben dem pflichtigen Turnunterricht, sowohl für Knaben als für Mädchen, zu deren weiterer körperlichen Entwickelung vorhanden sind? In diesem Falle gestatten wir uns die besondere Anfrage: a) In welchem Verhältnis stehen die Einrichtungen zur Schule? b) Wann und auf wessen Anregung wurden sie eingeführt? c) Wer leitet sie, wie sind sie organisiert und wie hat sich ihr Besuch gestaltet? d) Wer trägt die Kosten; giebt die Gemeinde einen Beitrag dazu bezw. in welcher Höhe? e) Wieviel öffentliche Spielplätze sind daselbst vorhanden und sind sie von den Benutzern leicht erreichbar? II. Sind daselbst Einrichtungen auch für die jüngere, der Schule bereits entwachsene männliche Jugend vorhanden? III. Ist der hochverehrliche Magistrat, wenn solche Einrichtungen ad I und II am Ort zur Zeit noch nicht bestehen, geneigt, ihre Einführung in Erwägung zu nehmen bezw. zu fördern?“

Auf die vielfach eingegangenen Antworten, dafs die Jugendspiele in dem pflichtmäfsigen Turnunterricht geübt würden, wurde am 12. September 1890 eine zweite Anfrage an die Magistrate erlassen, welche noch nicht geantwortet hatten:

I. „Welche Einrichtungen sind daselbst neben dem pflichtigen Turnunterricht, sowohl für Knaben als für Mädchen, zu deren weiterer körper-

lichen Entwickelung vorhanden? II. Wird daselbst, und in welchem Umfange, im Rahmen des pflichtmäfsigen Turnunterrichts das Jugend- bezw. Turnspiel gepflegt? III. Sind daselbst derartige Einrichtungen?" u. s. w.

Aus den eingegangenen Antwortschreiben ergab sich, dafs in 81 deutschen Städten ein frisches Jugendspielleben nach der einen oder der anderen Seite hin herrschte; dafs von ihnen aufser der Hingabe von Plätzen 30 Städte auch sonst noch Geldsummen für das Jugendspiel bewilligten; dafs obligatorisch nur in wenigen Städten wie Braunschweig, Bingen, Elberfeld, Eschwege, Höxter, Schwerin und Stettin das Turnspiel eingeführt war.

Auch von Schulspaziergängen, Turnfahrten, gröfseren Schulreisen, Schulfesten mit körperlichen Übungen, Schwimmunterricht, Rudersport, Schlittschuhlauf und Handfertigkeitsunterricht wurde Kunde gegeben.

Nicht ohne Interesse sind „die wichtigsten *Antworten* der Städte im Wortlaut". Es möge einzelnes herausgenommen werden. Zunächst wird Erfreuliches aus Berlin berichtet, in welcher Stadt seit 20 Jahren das Spiel im Freien fest geregelt ist. Als Vergütung für die Leitung bezw. Beaufsichtigung der Spiele seitens der Lehrer und für die Beschaffung und Unterhaltung der Spielgeräte wurden 1889 von der Stadt 5840 Mk. bezahlt. — In Bonn wurde der Platz vor dem „Arndthaus" 1882 auf Antrag und hauptsächlich auch auf Kosten des „Vereins für Körperpflege in Schule und Haus" zum Spielplatz für die männliche städtische Jugend eingerichtet. Der verstorbene Oberbürgermeister a. D. Hoffmeister hat für Anschaffung und Instandhaltung der Spielgeräte und Besoldung der Lehrer dem Verein ein Legat von 10 000 Mk. hinterlassen. — In Braunschweig sind die Schüler sämtlicher Klassen der höheren Knabenschulen mit Ausnahme der Prima und Sexta und die Schülerinnen der vier oberen Klassen zur Teilnahme an den Spielen verpflichtet; den beaufsichtigenden Lehrern werden die Spielstunden als Unterrichtsstunden angerechnet. Die Knaben spielen seit 1882, die Mädchen seit 1884. Das Hauptverdienst um die Einführung der Turnspiele der Knaben gebührt dem Gymnasialprofessor Dr. Koch, der Mädchen dem Schuldirektor Dr. Sommer. — In Dresden bestehen regelmäfsige Jugendspiele für Knaben und Mädchen der Volksschulen, angeregt durch den Vorstand des „Gemeinnützigen Vereins" seit 1884. Die Heranziehung der Schüler der höheren Schulen zu den Spielen hatte zunächst geringeren Erfolg; erst 1890 trat eine festere Gestaltung der Spiele ins Leben. Seit dem Jahre 1889 wird aus der Stadtkasse ein Beitrag von 700 Mk. entrichtet. — In Düsseldorf findet die Pflege der Spiele nur im Rahmen des Turnunterrichts statt; der „Centralverein für Körperpflege", einst von dem Amtsrichter Hartwich begründet (Jb. I 337 und II, B 370), hatte keinen dauernden Erfolg und hat sich wieder aufgelöst. — In Elberfeld sind besonders die Turnfahrten und Turnspiele des Realgymnasiums unter der Oberleitung des Direktors Dr. Börner hervorzuheben. — In Frankfurt a. M. bestreitet die Stadt die Kosten des Badens und Schwimmens der städtischen Volks- und Mittel-

schulen (im Sommer 1889 mit 6260 Mk.). Turnspiele bestehen seit 1884, durch den verstorbenen Turninspektor Danneberg angeregt (Kosten etwa 3000 Mk. jährlich). — In Görlitz wurden die Spiele auf Anregung des Herrn von Schenckendorff 1882 eingeführt. Der „Verein zur Förderung von Handfertigkeit und Jugendspiel“ hat die Angelegenheit in die Hand genommen und trägt die Kosten. — In Hamburg hat sich am 5. Dezember 1890 ein „Verein für Jugendspiel und Handfertigkeit“ gebildet. Die Schüler der höheren Lehranstalten spielen auf freien Plätzen unter Aufsicht von Lehrern. — In Hannover hat man regelmäfsige Schulspiele sämtlicher Gymnasien an schulfreien Nachmittagen für freiwillige Schüler von IV aufwärts. Die Kosten für freiwilliges Turnen und Spielen trägt der Magistrat. — In Leipzig haben besonders die „Schreber-Vereine“ die Förderung der Turnspiele in die Hand genommen (über den Spielplatz des Realgymnasiums erstattet der Turnlehrer Wortmann in der Monatsschrift 1889 einen Bericht). — In München sind im Sommer 1890 die Spiele zunächst versuchsweise eingerichtet worden, der Magistrat bewilligte 800 Mk. — In Stettin sind in sämtlichen städtischen Schulen Jugendspiele mit dem Turnunterricht verbunden. Die Schüler der Gymnasien spielen seit 50 Jahren nach den Turnstunden. — Die Magistrate einer Anzahl Städte haben sich den Turnspielen wenigstens geneigt erklärt, nur verhältnismäfsig wenige sich ablehnend verhalten.

An die Berichte schliefst Raydt „Mahnungen und Ratschläge“ an. Ihnen vorausgesandt hatte er ein Kapitel „Über den Wert des Jugendspiels und ähnlicher Leibesübungen“, zweitens „Über das Jugendspiel in England“, ein drittes „Geschichtliches über das Jugendspiel bis zum Erlafs des preufsischen Kultusministeriums vom 27. Oktober 1882“. Im vierten Kapitel teilt er den Erlafs mit. Im Anhang I berichtet Herr von Schenckendorff „Über erziehliche Knabenhandarbeit“; im Anhang II werden die Bezugsquellen und Preise der Spielgeräte angegeben. Es sei hier auch gleich der Vortrag Raydts: *Das Jugendspiel* genannt. Zunächst Schilderungen aus dem englischen Spielleben, dann Beantwortung der Frage: „Ist der Einflufs, welchen diese Spiele ausüben, ein guter?“

In dem Vortrag: *Lehrpläne und Jugendspiele* geht Direktor Fetter von der Anschauung aus: „Die Knaben sitzen zu viel in den Schulzimmern, arbeiten zu viel mit dem Gedächtnisse, die körperlichen Übungen bieten in ihrem gegenwärtigen Umfange kein ausreichendes Gegengewicht für die geistige Anstrengung.“ Er beruft sich besonders auf Dr. Kollmann und seine Schrift: „Die Schulhygiene und ihre neueste Forderung“ (Jb. V, XIV 49 ff.) und den Professor Dr. Behagel in Mannheim und seine Schrift (1883): „Der Turn- und Spielplatz des Gymnasiums und der Realschule“.

Fetters Anschauung ist diese: zwei Nachmittage in der Woche dienen ausschliefslich zur Erholung der Jugend. Es müssen Jugendspiele eingerichtet werden, an denen sich zu beteiligen die Schüler verpflichtet sind

und die der Art sind, dafs sie sich gern beteiligen und dafs eine Ausschliefsung von denselben für sie eine Strafe ist. Die Spiele finden selbstverständlich, wenn möglich, im Freien statt. Aufserdem sollen an Nachmittagen Ausflüge gemacht werden.

Betreffs des Turnens macht Fetter die Bemerkung, die Turnstunde solle keine Lehrstunde, sondern eine Erholungsstunde sein; sie solle nicht in ein förmliches Abrichten ausarten.

Dann kommt Fetter wieder auf die Jugendspiele und ihren ethischen Wert zu sprechen und beruft sich dabei auf die herrlichen Worte Jahns über die Turnspiele.

Sehr richtig ist die Bemerkung, dafs der Gesang an den höheren Lehranstalten noch zu wenig gepflegt und gewürdigt werde, das heifst die Einübung der Lieder, welche als Einleitung des Turnens, der Jugendspiele und zur Belebung der Wanderfahrten zu singen sind.

Das *Hilfsbüchlein zur Einführung der Jugendspiele an Gymnasien und Realschulen* von Dr. Gratzy enthält nur eine „Spielbetriebsordnung“ und eine Tabelle mit vier Spielgruppen („vier Spielstufenabteilungen“). Das Militärische tritt zu stark hervor, der Charakter des eine gewisse Freiheit der Bewegung gestattenden Spiels tritt sehr zurück. Es sind der zu beobachtenden Gesetzesparagraphen und Ordnungsregeln entschieden zu viele. Auch dürfte die Beiziehung der Schüler zur Leitung der Spiele und zum Überwachungsdienst auf nicht geringe Schwierigkeiten stofsen. Wenn der Verf. § 1 meint, dafs ein Ansuchen der Direktion wohl jede Gemeindeverwaltung durch Überlassung einer Wiese oder eines unbenutzten Platzes (zum Spielen) erledigen dürfte, so wird man einen Zweifel an solcher Bereitwilligkeit kaum unterdrücken können. Unrichtig ist, dafs der Verf. Exerzieren, Reihenbildungen, Aufmarschfiguren, „Prachtaufmärsche“ (Reigen) zu den Spielen rechnet; ebenso auch turnerische Freiübungen. Diese Übungen können nur und müssen streng schulmäfsig oder dürfen gar nicht getrieben werden. Der Begriff des freien Bewegungsspiels läfst sich auf sie in keiner Weise anwenden. Auch Seilziehen, Ringen Steinstofsen, Tragen sind zwar volkstümliche Übungen, aber keine Spiele im gewöhnlichen Sinne des Wortes.

Professor Dr. Ziegler in Strafsburg bespricht in seiner Schrift: *Die Fragen der Schulreform* auch die „Pflege des Spiels“. Er bestreitet „mit aller Entschiedenheit und ohne Konzession“ die Verpflichtung der Schule, sich um die körperliche Erholung der Schüler zu kümmern. „Aber wer soll denn dann, wenn es doch nötig ist, für das Spielen der Jugend oder richtiger noch für die Spielmöglichkeit sorgen?“ Ziegler ist um die Antwort nicht verlegen. „Die Eltern, und niemand sonst als die Eltern.“ In den grofsen Städten, meint Ziegler, „liegen allerdings Aufgaben vor, welche die Eltern privatim und als einzelne nicht lösen können: hier fehlt es mit einem Wort an Spielplätzen. Dafür mufs nun natürlich gesorgt werden, aber nicht von der Schule, sondern von seiten der Ge-

meinden. Sie sind in diesem Punkte die richtigen Vertreter der Eltern, sie haben der städtischen Jugend die Spielmöglichkeit: geräumige, schattige, gut gelegene und wohlgehaltene Spielplätze zu schaffen. Wenn sie solche in der Nähe der Schule finden und wenn sie dabei etwa den Rat der Direktoren der höheren Schulen anrufen, so ist das natürlich nur vernünftig, und die letzteren werden mit gutem Rat sicherlich gern zu Hilfe kommen. Aber prinzipiell mufs die Schule klar und deutlich sagen: „unsere Sache ist das nicht“. Auch gegen die Beaufsichtigung und bezw. Leitung der Spiele durch die Schule ist Dr. Ziegler durchaus. Er sagt: „Just weil ich den hohen sittlichen Wert des Spielens für die Charakterentwicklung kenne und anerkenne, deshalb eifere ich so gegen diese Spielerei auf hohen obrigkeitlichen Befehl und unter obrigkeitlicher Aufsicht“. Der Ansicht gegenüber, dafs zur Beaufsichtigung und Leitung der Spiele am ersten Lehrer berufen seien, fragt Dr. Ziegler: „Jeder, ob er dazu pafst oder nicht? auch der unbeholfene A und der gichtbrüchige B? Und wann? etwa in seinen Freistunden, zur Zeit, wo er sonst spazieren zu gehen pflegt? Und warum denn gerade er? Die Kinder spielen zu lassen, ist, wie schon gesagt, Sache der Eltern; glauben diese, dafs es nicht ohne Aufsicht geht, so mögen sie doch selbst, etwa abwechslungsweise, diese Aufsicht übernehmen. Machen Sie einmal diesen Vorschlag und warten Sie ab, was dazu der Herr Bürgermeister oder der Herr Staatsanwalt, der Herr Kreisdirektor oder der Herr Kommerzienrat sagen. Wenn sich aber diese dafür bedanken, dann wird auch der Lehrer das Recht haben zu erklären: zu einem die Spiele beaufsichtigenden Kindermädchen bin auch ich zu gut!“ — Die Widerlegung dieser Anschauungen, die eigentlich keine Widerlegung verdienen, unternahm in der Monatsschrift H. Schröer in dem Aufsatz: Wandeln die Freunde des Jugendspiels zur Zeit auf falschen Wegen?

Eine weitere Antwort auf Dr. Zieglers Angriffe enthalten auch die beiden praktischen Spielbücher, deren noch zu gedenken ist.

Das erste ist das bereits in siebenter Auflage erschienene Buch des Direktors Dr. Eitner: *Die Jugendspiele* u. s. w., das in dem Jb. V, XIV 27 f. besprochen worden ist. Die an dem Buch gemachten Ausstellungen sind vom Verf. nicht unbeachtet geblieben. In der Vorrede zur sechsten Auflage sind die benutzten Quellen angegeben; aufserdem hat das Buch eine erwünschte Erweiterung durch die im Anhang II mitgeteilten und beschriebenen „Spiele für Mädchen“ erhalten. Das Buch verdankt übrigens seinen grofsen Erfolg nicht allein dem Umstand, dafs gerade Dr. Eitner es geschrieben hat, sondern in der That auch seinem tüchtigen Inhalt. Was aber bereits in dem Jb. V gerügt worden ist, Ungenauigkeiten in den geschichtlichen Rückblicken, das zieht sich durch die sechs bezw. sieben Auflagen durch und harrt noch der Richtigstellung. Nicht „Guts-Muts“, so schreibt sich derselbe niemals, sondern stets „GutsMuths“. Die 7. Auflage seiner Spiele ist nicht 1855, sondern 1885 erschienen. Jahn nennt und schreibt sich bereits im „Deutschen Volkstum“ (nicht „Deutschlands Volkstum“)

und in allen späteren Schriften und allen Briefen niemals Ludwig J., sondern stets Friedrich Ludwig J. und Luthers Ausspruch über Musika und Ritterspiel mufs doch in den weiteren Auflagen richtig wiedergegeben werden.

Das zweite 1891 zum erstenmal erschienene Spielbuch ist der *Katechismus der Bewegungsspiele für die deutsche Jugend* von Lion und Wortmann. Lion hat sich an der Neuherausgabe und bezw. Neubearbeitung von GutsMuths „Spielen für die Jugend" durch Schettler in hervorragender Weise beteiligt, Wortmann nimmt in Leipzig eine sehr geachtete Stellung auch als Leiter von Turnspielen ein. So konnte nur Tüchtiges aus diesem Zusammenarbeiten hervorgehen, wie auch der Inhalt des Buches bekundet. In der Einleitung wird über den Begriff und Wert des Spieles im allgemeinen gesprochen — alles kurz, knapp und klar —; dann folgt die „Einteilung der Spiele in Klassen und vergleichende Würdigung". Es werden fünf Klassen von Spielen unterschieden: Reine Verstandesspiele, Glücksspiele, gemischte Glücks- und Verstandesspiele, Schauspiele und Bewegungsspiele. Von letzteren wird gesagt: „Sie sind im Leben unserer Jugend unersetzlich! Die Mutter, welche aus Ängstlichkeit sie davon zurückhält, der Vater, der ihr aus Eifer für ihren geistigen Fortschritt die Zeit dazu verkürzt, der Lehrer, der sie aus Leistungswetteifer mit Berufsgenossen an den Lerntisch fesselt, sie alle versündigen sich an der Jugend, an dem, was ihnen das liebste ist oder sein soll. Der grillenhafte Bürger, der in den Ausbrüchen jugendlicher Fröhlichkeit ein polizeiwidriges Benehmen erblickt und jeden Wiesenplan, jedes Gartengehege mit einem Stacheldrahtzaun abgesperrt haben will, vergeht sich an der Gemeinde, an dem Staat, denen er für die Wohlthaten bürgerlicher Gesittung verpflichtet ist". Betreffs der Anordnung der Spielbeschreibungen wird bemerkt, dafs die Schrift inhaltlich mit der von GutsMuths vielfach übereinstimmen mufste, aber die Beschreibung der Spiele fufse auf eigenen Erfahrungen und Versuchen. Von den eigentlichen Kinderspielen sind nur wenige Ballspiele aufgenommen, weil die späteren die in denselben gewonnene Fertigkeit voraussetzen. Dann aber, heifst es weiter — und das giebt dem Lion-Wortmannschen Buch seine besondere Stellung, „haben wir den Blick unverwandt auf die Übergänge einer Spielform in die andere und ihre Verwandtschaft gerichtet, als hätten wir es mit einem organischen Gebilde zu thun, das aus gemeinschaftlichem Wurzelstock emporwachsend sich nach verschiedenen Seiten verzweigt". Es werden nun zuerst die Laufspiele, dann die Wurfspiele vorgenommen. Die „Spielkameradschaft" behandelt die Kameradschaft als solche (Spielvereinigung), den Spielplatz, die Schulzeit, die Leitung der Schulspiele — selbstverständlich der Lehrer — das Spielgerät, die Bekleidung, die Erquickung u. s. w. beim Spielen; Unglücksfälle, die ja nicht immer zu vermeiden sind, wie der Spiellehrer sich dabei zu verhalten hat und Angabe einer „Spielplatzapotheke".

Erwähnung zu thun ist auch hier des Aufsatzes: *Das Spiel im Stundenplan* von Emanuel Schmuck.

Zum Schlufs sei noch auf die Turnlehrer-Versammlungen, teils die Versammlungen der Ortsturnlehrervereine, besonders aber die Versammlungen gröfserer Vereinigungen hingewiesen, da in denselben alle Gebiete des Turnens und Spielens praktisch und theoretisch behandelt werden und sie auch besonders durch die Vorführung von Turnübungen und Spielen sowohl jüngerer als älterer Schüler und bezw. der Turnvereine den Versammlungen eine so hohe Bedeutung geben, dafs mit vollem Recht Provinzial-Regierungen den Besuch der Versammlungen erleichtern und fördern.

Einzelne Versammlungen veröffentlichen den Inhalt in besonderen Berichten, die Mehrzahl in den turnerischen Zeitschriften und vermitteln den Inhalt ihren Vereinsangehörigen durch Sonderabdrücke.

So berichtet die Monatsschrift über die Erste Jahresversammlung des Turnlehrervereins für das Herzogtum Sachsen-Altenburg; den Berliner Turnlehrer-Verein; die Turnvereinigung Berliner Lehrer; die 16. Versammlung des Turnlehrervereins der Mark Brandenburg (abgehalten in Berlin, der Bericht auch als Sonderabdruck erschienen); die Gründende Versammlung des deutschen Turnlehrervereins in Böhmen (abgehalten in Prag); den Ortsturnlehrerverein der Stadt Braunschweig; den Stettiner Turnlehrerverein (Novembersitzung 1890; Aufstellung von Leitsätzen „über die zweckmäfsigste Pflege des Spiels in der Schule“); den Breslauer Turnlehrerverein (für 1890); die „Thätigkeit des Turnlehrervereins für Giefsen und Umgegend“ vom 1. April 1890 bis Ende März 1891; den Ortsturnlehrerverein Hannover; den Magdeburger Turnlehrerverein; die 6. Jahresversammlung des Mecklenburgischen Turnlehrervereins in Schwerin, 27. Juni 1891; die Hauptversammlung des Nordalbingischen Turnlehrervereins zu Hadersleben 27. September 1890; die 13. Versammlung des Nordwestdeutschen Turnlehrervereins 26. und 27. September 1891 zu Bremen; die 7. Jahresversammlung des Schlesischen Turnlehrervereins 31. März zu Breslau; den 14. westfälischen Turnlehrertag zu Koesfeld.

In den Jahrbüchern: Bericht über die 12. und 13. Versammlung des Nordwestdeutschen Turnlehrervereins; Bericht über die 2. Jahresversammlung des Turnlehrervereins der Provinz Sachsen zu Halle a. S.; Geschäftsbericht des bayerischen Turnlehrervereins; ebenfalls Berichte über Mecklenburg und Westfalen.

Weitere Aufsätze und Berichte über das Turnspiel enthalten:

Die Monatsschrift: Das Jugendspiel (J. C. Lion); die richtige Stellung der Turnspiele im Turnunterricht (Dorner); zur Frage der Turnspiele an höheren Lehranstalten (Philogymnastes); Jugendspiele in Berlin, in Frankfurt a. M., in Hannover, in Wien; Zwei Ballspiele (Krampe); Harpastum oder Raffball (Koch-Braunschweig und Lion).

Die Jahrbücher: Das Jugendspiel (J. C. Lion); Turnen und Spielen. Vortrag von E. von Philippovich in Freiburg i. Br.; Jahresbericht des deutschen Fufsballvereins in Hannover; Bericht über die

Schülerspiele in Salzburg im Januar 1890; Turnspiele und Schulfeste in Stettin.

Die Deutsche Turnzeitung: Fufsballspiel (Vogel); Das Jugendspiel (Bernheim); die deutschen Städte und das Jugendspiel; einige Betrachtungen über Turnfahrten (Hartig); Zur Förderung der Jugend- und Volksspiele (Schröer).

Der Turner: Jugendwettspiele in Wien. Das Spiel „Tag und Nacht“.

Gesundheitspflege.

Die Hauptquelle für alles, was sich auf das körperliche Gedeihen und gesundheitliche Wohl der Jugend bezieht, ist und bleibt die von Jahr zu Jahr zu stattlicherem Umfange heranwachsende *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, herausgegeben von Dr. Kotelmann.

In Jb V (1890) ist der Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts auch in Bezug auf die Gesundheitspflege ausführlich gedacht. Gröfsere, allgemein gültige Verfügungen auf diesem Gebiete sind in Preufsen noch nicht erschienen. Die kgl. Regierungen zu Bromberg und Breslau erliefsen bereits 1890 Verfügungen, welche das gesundheitliche Verhalten in den Volksschulen betreffen. Das kgl. Polizeipräsidium zu Frankfurt a. M. gab hygienische Verhaltungsmafsregeln bei ansteckenden Krankheiten, besonders bei Scharlach und Diphtherie.

Ein grofses Interesse für alles, was sich auf Schulhygiene bezieht, bekundet Österreich-Ungarn. In einem Erlafs des k. k. österreichischen Ministeriums für Kultus und Unterricht wird die Gesundheitspflege an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten zu einem *besonderen Lehrgegenstand* gemacht, ebenso für Priesterseminare und Ackerbauschulen. Dem Lehrplan (vgl. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1891 S. 314 ff.) sei folgendes entnommen:

Einleitung. Erläuterung des Begriffs Hygiene, — Pflege im Altertum, Mittelalter und der Neuzeit, bei verschiedenen Völkern, und deren Ausgestaltung zur öffentlichen Gesundheitspflege in jüngster Zeit. Öffentliche und private Gesundheitspflege. Die Hilfsmittel der ersteren. Störungen der Gesundheit und deren Ursachen. Wert der Gesundheit in nationalökonomischer Hinsicht. Bedeutung derselben als eines erblichen Vermögens. Einteilung der Vorträge über Hygiene auf Grund der verschiedenartigen, die menschliche Gesundheit bedrohenden Schädlichkeiten.

I. Die Luft. Hygienische Bedeutung der Luft. Chemische und physikalische Beschaffenheit derselben. Gesunde und verdorbene Luft. Lufterneuerung und Ventilation. Natürliche und künstliche Ventilation. Sommer- und Winterventilation. Störung der Ventilation u. s. w.

Beheizung. Brennmaterialien. Verbrennungsprodukte. Heizanlagen. Lokalheizung im allgemeinen und die verschiedenen Kamin- und

Ofenheizungen im besonderen. Deren Haupt- und Nebenzwecke, sowie deren Vorteile und Nachteile. Centralheizung.

Natürliche Beleuchtung. Schädigung des Auges durch Lichtfülle und Lichtmangel (mit Erklärung des Baues und der Funktionsweise des menschlichen Auges). Sonnenlicht und dessen Einfluſs auf die menschliche Gesundheit. Beleuchtung in geschlossenen Räumen (direktes, indirektes, diffuses, reflektierendes Licht).

Künstliche Beleuchtung. Beleuchtungsmethoden. Beurteilung der verschiedenen Beleuchtungssysteme in ihrer Wirkung auf das Auge und die Gesundheit des Menschen. Öffentliche Maſsregeln in Bezug auf die Luft, Beheizung und Beleuchtung.

II. Der Boden. Sehr ausführliche Belehrungen.

III. Das Wasser, besonders die Verunreinigungen und Reinigung des Wassers.

IV. Nahrungs- und Genuſsmittel. Dabei auch Belehrung über die häufigsten Verfälschungen der Genuſsmittel, auch Trunksucht und Alkoholismus. Maſsregeln dagegen. Ebenso Maſsnahmen gegen Geheimmittelschwindel.

V. Die Wohnung.

VI. Die Kleidung. Zweck der Kleidung. Wahl der Stoffe. Schädigungen der menschlichen Gesundheit durch die Kleidung, besonders in Bezug auf Trachten und Moden, sowie auf volks- und landesübliche Gewohnheiten. Fuſsbekleidung. Wichtigkeit der Haut-, Mund- und Zahnpflege. Volks- und Schulbäder.

VII. Berufskrankheiten.

VIII. Schulhygiene. Die Schulgebäude. Das Schulzimmer. Die Schulbank und die Schultafel. Fehlerhaftes Sitzen. Körperliche und geistige Überbürdung der Schüler. Schulstrafen. Pädagogische Maſsnahmen bezüglich des Schulganges, des Sitzens in der Schule, der Dauer des Unterrichts, der Erholungspausen. Schulspiele. Die verschiedenen Schulkrankheiten, deren Ursachen und Beseitigung.

IX. Erläuterung des Baues und der Funktionen des menschlichen und tierischen Körpers. (Verbunden mit Demonstrationen an Skeletten, Modellen und Abbildungen)

X. Infektionskrankheiten.

XI. Desinfektion.

XII. Erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen. Nach Prof. Dr. Friedrich von Esmarchs Vorträgen, mit praktisch durchzuführenden Demonstrationen.

Prof. Dr. Burgerstein wünscht, daſs auch die Kandidaten für das Lehramt an den Mittelschulen (Gymnasien u. s. w.) eine entsprechende Vorbildung erhalten sollen, daſs auch den bereits im Amt stehenden Lehrern eine Belehrung zu teil werde. (Vgl. die Lehrkurse in Berlin Jb III A 90.) Auch ein sehr ausführliches Gutachten des k. k. obersten Sanitätsrates, betreffend *die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen*, ist zu erwähnen. Wenn sich das Gutachten auch zunächst nur hauptsächlich auf die Volks- und Bürgerschulen bezieht, so ist dasselbe in den meisten Punkten ebenso gut auf höhere Schulen anwendbar; z. B. das über Lüftung, Beheizung, Beleuchtung der Turnhalle u. s. w. Gesagte.

Auch auf die sehr eingehende und lehrreiche Abhandlung des Sanitätsrats Dr. Fizia: *Die Schulgesundheitspflege in dem politischen Bezirke Teschen* (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege No. 8) möge hingewiesen werden. Über hygienische Untersuchung der Schulverhältnisse hielt am 28. November 1890 Dr. Burgerstein in Wien einen Vortrag.

Über die *ärztliche Beaufsichtigung der mittleren Lehranstalten* sprach in einer aus Ärzten und Schulmännern des Moskauer Lehrbezirks bestehenden Versammlung Kollegienrat Dr med. Nesteroff, worüber Dr. med. Ströhmberg in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege S. 499 ff. ein Referat giebt. Wir erfahren daraus, dafs Rufsland bereits seit 1871 *Schulärzte* hat. Das Statut für die mittleren Lehranstalten bestimmt: „An jeder Mittelschule soll ein Arzt angestellt sein, dessen Verpflichtungen, aufser der Behandlung der Zöglinge und der beständigen Fürsorge für ihre Gesundheit, in der Beobachtung folgender Punkte bestehen:

a) dafs in die Gymnasien keine Schüler eintreten, welche mit den Schulbesuch verbietenden Körpermängeln oder Krankheiten behaftet sind;

b) dafs in Bezug auf die Schullokale und die Einteilung der Arbeitszeit der Schüler die Forderungen der Hygiene möglichst beachtet werden;

c) dafs die Übungen der Zöglinge in der Gymnastik mit den Anforderungen an die regelrechte Entwickelung und Stählung der physischen Kräfte der Jugend in Einklang stehen. Der Arzt hat seine Bemerkungen in diesen Fragen der Schulobrigkeit mitzuteilen und in der Konferenz zur Beratung und Eintragung in das Sitzungsprotokoll vorzulegen. Demselben wird auch die Behandlung der in diesen Anstalten angestellten Personen zur Pflicht gemacht."

„Zur Konferenz wird der Arzt auf Initiative ihres Vorsitzenden eingeladen und hat in solchen Fällen dasselbe Stimmrecht, wie jedes andere Mitglied derselben."

Aufserdem ist durch Beschlufs des Ministeriums der Volksaufklärung den hygienischen Revisoren der Lehranstalten die Besichtigung der Schullokale in Bezug auf Beheizung, Ventilation, Beleuchtung, Unterrichtsutensilien und Stundeneinteilung zur Pflicht gemacht.

Im Jahre 1876 erfolgte die Vorschrift des obligatorischen Turnunterrichts in den Knabenschulen. In den Jahren 1884, 1885 und 1887 wurden Anordnungen über den Schlufs der Schulen während des Herrschens von Epidemieen und Belehrung über die Symptome der epidemischen Kinderkrankheiten veröffentlicht. 1889 wurde ein neues Turnregulativ erlassen.

Dr. Nesteroff fand aber Übelstände, bestehend in der zu geringen Aktivität der Ärzte an den Mittelschulen, in dem Mangel regelmäfsig wiederkehrender sanitärer Revision der Schulen, und darin, dafs die Thätigkeit des Arztes des Einflusses in pädagogischen Fragen entbehre, soweit bei denselben die physische und psychische Gesundheit in Betracht

komme. Er unterbreitete daher der Versammlung ein „offizielles Projekt“ in neun Kapiteln mit weitgehendsten Befugnissen des Arztes. Das erste Kapitel: „Die allgemeine Organisation der schulärztlichen Aufsicht“ enthält unter anderem die Forderung einer obligatorischen sanitären Aufsicht über alle staatlichen und privaten Schulen sowohl in hygienischer als therapeutischer Hinsicht durch den Schularzt. Ein „Schulmedizinalinspektor“ soll die Thätigkeit der Schulärzte kontrollieren und zugleich Berater des Chefs des Lehrbezirks in schulhygienischen Angelegenheiten sein.

Es folgt Weiteres, worüber der Schularzt zu bestimmen habe, über die Maximalzahl der Schüler, Hof, Garten, Arbeitsräume, Winterraum für Körperübungen und Spiele u. s. w. Unter der Überschrift: „Sanitär-pädagogische Normen“ bespricht Dr. Nesteroff die richtige Abwechselung zwischen geistiger Arbeit und physischen Übungen und Spielen u. s. w.

Beim Umbau und Neubau von Schulen soll der Arzt bezüglich der aufzustellenden Normen mitzusprechen haben.

Das zweite Kapitel behandelt „die schulärztliche Thätigkeit in Bezug auf die äufseren physikalischen Verhältnisse der Lehranstalten“. Den sanitären Anforderungen des Arztes hat der Schulvorsteher Folge zu leisten. Drittes Kapitel: „Ärztliche Thätigkeit bei der Aufnahme neuer Schüler“. Genaueste Untersuchung des Schülers. Viertes Kapitel: „Vorschriften über die Thätigkeit des Schularztes, sowie der Lehrer bezüglich der Beobachtung des Gesundheitszustandes der Schüler und der Prophylaxe von Erkrankungen derselben“. Zweimal jährlich Untersuchungen der Schüler durch den Arzt, der auch denselben ihre Plätze anweist. Jede Schule soll ein „ärztliches Kabinett“ haben für plötzlich erkrankte, beim Turnen verletzte Schüler u. s. w. Das fünfte Kapitel spricht über die Infektionskrankheiten und was zu geschehen hat; das sechste behandelt besonders die Internate.

Im siebenten Kapitel lautet § 64: „Der Arzt einer Lehranstalt ist vollberechtigtes Mitglied der pädagogischen Konferenz und des wirtschaftlichen Komitees, in deren Sitzungen er bei allen Fragen, welche direkt oder indirekt die erzieherische Thätigkeit und die Einrichtung der Anstalt betreffen, in Bezug auf physische, psychische und ethische Gesundheit des Lernenden sein Votum abzugeben hat.“

§ 66. „Eine besondere Bedeutung soll bei den Konferenzen dem Urteil des Arztes in folgenden Punkten zuerkannt werden:

a. Ausarbeitung des Lehrplans, Stundenverteilung in qualitativer und quantitativer Beziehung;

b. hygienische Beschaffenheit der Lehrmittel, insbesondere der Schulbücher, geographischen Atlanten, Wandkarten u. s. w., Druck, d. h. Buchstabengröfse, Schriftformen, Durchschufs der Lehrbücher;

c. Mittel, welche die physische Entwickelung begünstigen und die Gehirn- und Nerventhätigkeit der Lernenden im Gleichgewicht halten, wie Turnen, freie Spiele u. s. w.;

d. Schulstrafen, insoweit dieselben der psychischen oder physischen Gesundheit schädlich werden können;

e. Schüler, welche bei der Prüfung ausnahmsweise Rücksicht fordern."

„Falls in diesen Fragen die Urteile des Arztes von der Konferenz nicht anerkannt werden, kann er verlangen, dafs seine abweichende Ansicht in das Protokoll aufgenommen und eine Abschrift desselben dem Schulmedizinalinspektor mitgeteilt werde."

§ 67. „Wenn in den Sitzungen der Konferenz das Unbefriedigende in den Kenntnissen, dem Benehmen oder den Neigungen einzelner Schüler zur Sprache kommt, so beteiligt sich der Arzt nach Mafsgabe seiner Bekanntschaft mit der Organisation dieser Schüler an der Erklärung der besprochenen Erscheinungen, insofern letztere durch physiologische Eigentümlichkeiten oder einen eventuellen pathologischen Zustand des Individuums bedingt sind."

Die beiden letzten Kapitel betreffen die dienstlichen Rechte und Pflichten der bei den Anstalten angestellten Ärzte und des Schulmedizinalinspektors. Der Schularzt soll übrigens kein anderes Amt bekleiden und 800 Schüler sollen das Maximum für ihn bilden.

Man ersieht, Dr. Nesteroff geht in seinen Forderungen für den Schularzt noch über Dr. Cohn (Jb. V, XIV, 47) hinaus.

Noch ist des VII. internationalen Kongresses für Hygiene und Demographie in London 10. bis 17. August 1891 zu gedenken.

Die IV. Sektion beschäftigte sich mit der Hygiene des Säuglingsalters, der Kindheit und des Schullebens. Über die Verhandlungen derselben hat Dr. Kotelmann in der Zeitschrift der Gesundheitspflege ausführlichen Bericht erstattet.

An Schriften und im Sonderdruck erschienenen Aufsätzen, welche sich auf die Schulgesundheitspflege beziehen bezw. dieselbe berühren, ist das Jahr 1891 nicht besonders reich. Es sei auf folgende hingewiesen: Eine *Gesundheitslehre für Haus und Schule* hat Dr. Eydam geschrieben.

Sie behandelt Wohnung, Luft, Wasser, Ernährung, Nahrungs-, Genufsmittel, Pflege des Körpers, Kleidung, Schlaf und Bett, Schutz vor ansteckenden Krankheiten. Es sind allgemein verständliche und verständige Belehrungen, von denen besonders auch das über die Kleidung Gesagte zu beachten ist. Beim Turnen sagt der Verfasser: „Wir weisen ferner darauf hin, dafs ein durch das Turnen gekräftigter Körper weniger zur Aufnahme von ansteckenden Krankheitskeimen geeignet ist, als ein schwächlicher; dafs die tiefere Atmung und die dadurch stattfindende Mehraufnahme von Sauerstoff bei einem kräftigen Menschen an dieser Widerstandsfähigkeit teil hat, scheint uns sehr wahrscheinlich."

Von gröfserer Bedeutung sind die *Vorträge über Schulgesundheitspflege* von Prof. W. von Zehender.

Der erste Vortrag, bereits 1880 erschienen, spricht „Über den Einflufs des Schulunterrichts auf Entstehung der Kurzsichtigkeit".

Das lang andauernde Nahesehen beim Schulunterricht bezeichnet Zehender als die Hauptursache der häufigen Entstehung und weiteren Ausbildung der Kurzsichtigkeit. Deshalb nimmt dieselbe in den höheren

ulen von Klasse zu Klasse zu. Den deutschen Schulen ist ganz beders der Vorwurf zu machen, dafs die Augen der Kinder nicht genug chont werden. Es ist dafür zu sorgen, dafs dieselben besonders für Ferne geübt und ihr Gebrauch in der Nähe beschränkt werde; es t sich also wohl in Erwägung ziehen, ob nicht besonders für die :ere Jugend die Unterrichtszeit in halb- und viertelstündige Zeiten grofsen Zwischenpausen eingeteilt werden könnte.

Von Hausarbeit müfsten die Schüler möglichst verschont sein. An ı jetzigen Schulturnen hat Zehender besonders das schulmeisterlich ırhafte zu tadeln; viel mehr gefallen ihm die freieren Bewegungen wie littschuhlaufen, Schwimmen, Rudern und die Turnspiele, welche nicht in dem ganzen Körper zu gute kommen, sondern auch für die Augen ılthuend sind. Dr. Zehender schlägt übrigens die Errichtung eigener ulen oder Schulklassen für augenschwache Kinder vor.

Der zweite Vortrag behandelt „Die englischen Halbzeitschulen", der te „gänzliche Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes", statt dessen ele, Ausflüge u. s. w. vorzunehmen sind. Es werden dann Turnspiele Rostock geschildert, in einer Nachschrift wird der Spiele in England acht, die dort einen wesentlichen Teil der Erziehung ausmachen.

Im fünften Vortrag ist ein Vorschlag zur Anlegung einer künstlichen bahn gemacht. Der sechste verbreitet sich über die Bell-Lancastersche :errichtsmethode, der siebente über die jetzt mit einer gewissen Leidenaftlichkeit behandelte Frage: Fraktur oder Antiqua. Der Vorwurf, dafs Frakturschrift an und für sich dem Auge schädlich sei, wird als ungeıtfertigt zurückgewiesen; auch in den Tadel der Unschönheit ist nicht :ustimmen. Aber der Druck der Bücher selbst mufs deutlicher für Auge werden. Die Kinder sollen aber — dies wird in dem achten trag: „Der stigmographische Zeichenunterricht" weiter ausgeführt — r allen Dingen weder an den Augen noch an der ganzen sonstigen perentwickelung durch vorzeitigen Schreibunterricht Schaden leiden". neunte Vortrag handelt „Über körperliche Züchtigung in der Schule"; zehnten legt Zehender seine Anschauungen „Zur Schulreform in hygienier Beziehung" dar. Es sei hier nur auf die sehr lehrreichen Ausındersetzungen über das Gedächtnis hingewiesen. Der ganze Schulerricht, von diesem Gedanken wird ausgegangen, „ist wesentlich ptiv, wesentlich nur Gedächtnisarbeit. Die Aufgabe der Hygiene geht dahin — so weit möglich — dafür zu sorgen, dafs die gesunde wickelung des Gedächtnisses durch die Unterrichtsmethode nicht geidigt werde. — Wie wird aber zuweilen das arme Gedächtnis in und ser der Schule ermüdet, gequält, ja mifshandelt durch die Zerfahrendessen, was gelernt werden soll!" — „Der Hauptgrund späterer Gehtnisschwäche wird fast immer in mifsbräuchlicher und gesundheitsriger Anwendung der Gedächtniskraft in der Jugend und im Verlauf späteren Lebens zu suchen sein." Es darf dem Gedächtnis nicht emutet werden, Dinge aufzunehmen, die nicht mit anderen, das Inter-

esse und das Freudegefühl warm anregenden Dingen in Verbindung gebracht und gedankenmäſsig damit verknüpft und verflochten werden können.

„Das Gedächtnis wird durch seelenloses Auswendiglernen nicht „gestärkt“, es wird dadurch ruiniert! Wo freudige Teilnahme an der Sache — die bei gesunden Kindern ja sehr leicht zu wecken ist — hervorgerufen wird, da bilden sich fast von selbst zahlreiche Gedankenfäden,“ da „erfaſst das Gedächtnis alles viel leichter und dauernder und nimmt zugleich — man könnte fast sagen zur Erleichterung der Dauerhaftigkeit — eine ganze Fülle verwandter Dinge mit in sich auf — je mehr um so leichter und um so lieber!“

Eine besondere Abhandlung hat Gymnasialprofessor Dr. Fauth *Zur Hygiene des Gedächtnisses mit besonderer Berücksichtigung des Schullebens* in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1891 Nr. 12 erscheinen lassen.

In der Schrift *Über die Kurzsichtigkeit* tritt Dr. Katz für die Brillen ein, die für gewisse Grade der Kurzsichtigkeit eine Notwendigkeit sind. Die Anschauungen des Dr. Katz sind Jb. I S. 346 ff. in den Hauptgrundzügen mitgeteilt worden — wir begegnen in vorliegender Schrift, die mehr als eine Gelegenheitsschrift zu bezeichnen ist, zum Teil weiteren Ausführungen, die sich durch groſse Klarheit auszeichnen. In zwei „Glaubenssätzen“ faſst Dr. Katz alles zusammen: „1. Die Kurzsichtigkeit ist in erster Linie durch eine Entzündungsanlage des hinteren Augenabschnittes bedingt, wodurch dieser seinen normalen Widerstand gegen den inneren Augendruck verliert; 2. die Kurzsichtigkeit wird vor allem durch eine Hauptursache gesteigert, welche die Entzündung jener Stelle am Auge ganz zweifellos begünstigt.“

Diese ist die Blutüberfüllung des Augeninnern und die wird besonders durch zwei Ursachen bedingt und unterhalten: „Zu nahe die Bücher oder Schriften und zu krumm der Körper!“ Also beides ist zu vermeiden.

In der Schrift: *Geistesstörung in der Schule* behandelt ein Pädagoge, Christian Ufer, die Bedeutung der Psychiatrie für die Pädagogik. Er gelangt zu dem Endergebnis: „Entgegen dem Beruf des Arztes steht für den Pädagogen das geistig gesunde Kind im Vordergrunde, aber krankhafte Erscheinungen kommen so häufig vor, daſs die Nichtbeachtung derselben eine oft verhängnisvolle Einseitigkeit, einen nicht zu rechtfertigenden Verstoſs gegen die Forderung: Berücksichtige die Individualität! darstellen würde.“ „Der Lehrer, dessen Blick für anormale Erscheinungen des Seelenlebens geschärft ist, thut dem geistig gestörten Kinde in der Beurteilung und ihr zufolge auch in der Behandlung nicht so leicht Unrecht, wie es beim Gegenteile der Fall sein muſs.“ Allerdings, bemerkt Ufer weiter, müsse man in der Beurteilung eines Einzelfalls sehr vorsichtig sein, damit man nicht in falscher Milde und Nachsicht die wirkliche Ungezogenheit, Flüchtigkeit und Trägheit auf Rechnung eines anormalen Zustandes im Nervensystem setze. Aber „wenn die Pädagogik ein tieferes Studium aus dem Menschen auch in seinen pathologischen

Verhältnissen machte, so würden manche Fehler und Härten der Erziehung wegfallen, manche unpassende Wahl des Lebenslaufes unterbleiben und damit manche physische Existenz gerettet werden". Diese Anschauung Krafft-Ebings in seinem Lehrbuch der Psychiatrie macht Ufer auch zu der seinigen und sie wird gewifs auch von anderen Pädagogen geteilt.

Die Schrift: *Die Behandlung der Nervenkrankheit* von Dr. R. Stricker sei hier nur erwähnt, da sie nicht in engerem Zusammenhange mit dem Schulleben steht.

Auch auf die beiden Abhandlungen von Albert Gutzmann: *Über die Fortschritte der öffentlichen Mafsnahmen in Preufsen gegenüber der grofsen Ausbreitung der Sprachgebrechen unter der Schuljugend* und *Über das Näseln* sei nur hingewiesen; doch möge letztere besonderer Beachtung empfohlen werden. Eine innere Verwandtschaft haben die Schriften *Sonniges Alter* von L. von Cornaro und *Die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern* von Prof. Dr. Ebstein. In der ersten Schrift sind die Lebensregeln eines Mannes aus dem sechzehnten Jahrhundert angegeben, mit Hilfe derer derselbe ein Alter von mehr als hundert Jahren bei voller Gesundheit des Körpers und Geistes erreicht hat. Die zweite Schrift behandelt das Thema mehr wissenschaftlich. Es wird auch das deutsche Turnen, die militärische Ausbildung in die Betrachtung hineingezogen und die Bedeutung der durch beides gewonnenen Abhärtung gewürdigt. Hauptsache aber sei „Selbstdisciplin in körperlicher wie geistiger Beziehung".

Die Schrift: *Der menschliche Körper u. s. w.* von Rebmann ist sehr kurz und widmet dem Nervensystem besondere Beachtung. Mit dem Samariterwesen, d. h. der ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen, beschäftigen sich zwei Schriften: *Das Samariterbuch* von Dr. Eydam und *Das Übungsbuch der freiwilligen Sanitätscolonnen u. s. w.* von O. Knechtel. Das erste Buch soll ein schnellbereites Nachschlagebuch auch für die ausgebildeten Samariter sein, giebt zuerst das Notwendigste über den Bau des menschlichen Körpers, handelt dann über die Verletzungen im allgemeinen, über Verbandmittel und Verbände, über die einzelnen Unglücksfälle, mit sehr anschaulichen Abbildungen, über den Transport der Verunglückten und schliefst mit „praktischen Winken für die Gründung eines Samaritervereins und die Einrichtung des Unterrichts". Es dürfte das Buch dem Brauchbarsten seiner Art zuzurechnen sein.

Die Knechtelsche Schrift enthält sechs „Übungsstunden", jede Übung behandelt zuerst die „Thatsache", d. h. den vorgekommenen Unglücksfall, dann die Theorie: Wiederholung der Kenntnis von dem durch denselben betroffenen Organe des menschlichen Körpers in sachgemäfsen Fragen; die Untersuchung der Verletzung und schliefslich die vorläufige Behandlung bis zur ev. Ankunft des Arztes. Auch diese Schrift ist sehr empfehlenswert. Beide Schriften ergänzen sich.

Normales Sitzen soll *ein hygienischer Universal-Schreibstuhl*, und eine neue, durch die von dem Erfinder Schindler beantwortete Frage: *Wie soll der Mensch sitzen?* eingeführte „Sitzvorrichtung am Schreib- und Schultisch“ ermöglichen.

Die *Steilschrift*, von Dr. Schubert besonders empfohlen (vgl. Jb. V, XIV, 70), hat viele Federn in Bewegung gesetzt; auf dem VII. internationalen Kongrefs für Hygiene und Demographie in London hielt Dr. Kotelmann einen Vortrag mit Demonstrationen, die Einführung der Steilschrift in die Schule betreffend (vgl. Ztschr. f. Schulgesundheitspflege 1871, S. 680 ff.; aufserdem über die Steilschrift S. 198, 299, 351, 571, 576, 762).

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

liothek der kathol. Pädagogik. Bd. V. Freiburg, Herder. — 24.

tiger, H., Das Subkonrektorat der Wriezener Schule 1706—1793. = Pg. RPgym. Wriezen. — 19.

seler Gymnasium, das, der 70er Jahre. Berlin, Walther. — 22.

lefsen, Geschichte des Gymnasiums zu Glückstadt 1747—1802. = Pg. Gym. Glückstadt. — 14.

trich, M., Meine Schulzeit in Chemnitz 1851—1862. Leipzig, Geifsler. — 21.

tsche, H., Das funfzigjährige Jubiläum der Friedrich Wilhelmsschule zu Stettin. Festschr. FWSch. Stettin. — 17.

mann, Die RSch. mit PrGym. zu Alzey. = Pg. Alzey. — 12.

sgen, C., Rousseau und Basedow. Burg, Hopfer. — 8.

emann, M., Quellenschriften zur Gesch. des Unterrichts und der Erziehung bei den deutschen Juden. Berlin, Hofmann & Co. — 4.

nzig, B., Die Schule Frankreichs in ihrer hist. Entwickelung. Frankfurt a. M., Kesselring. — 11.

nann, C. F., Die Bildungsideale der Deutschen im Schulwesen seit der Renaissance. Basel, Reich. — 9.

den, H., Die Schulen der Lausitzer Sechsstädte. = NJ. S. 114 ff. — 19.

denreich, Gang durch die Geschichte des Schneeberger Lyceums. Festschrift. Schneeberg. — 20.

kel, Gesch. des RGym. zu Sprottau. = Pg. — 16.

r, H., Geschichte des Gym. Carolinum zu Osnabrück II. = Pg. Gym. Osnabrück. — 16.

rbach, K., Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 1. 2. Berlin, C. H. Müller. — 3.

lner, L., Lebensblätter. Freiburg, Herder. — 22.

dewey, F., Gesch. des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig bis 1831. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 12.

schel, Zur Gesch. des Arnstädter Schulwesens. = Pg. Gym. Arnstadt. — 12.

k, Entwicklung des PGym. zu Steglitz. = Pg. PGym. Steglitz. — 17.

in, Fr., Bibliothek pädagogischer Klassiker. Bd. 8, 9, 30. Langensalza, Beyer. — 24.

tratos, D., Die Pädagogik des Helvetius. Berlin, Calvary. — 7.

e, A., Vives, Alsted, Comenius. = Pg. Gym. Elberfeld. — 5.

elung A., 7 Schülerjahre im Pädag. zum Kl. ULFr. zu Magdeburg. Leipzig, Hesse. — 21.

ong, Die bisherige preufsische Unterrichtsverwaltung. = NdS. 101 ff. — 10.

en, B., Gesch. des militär. Erziehungs- und Bildungswesens II. Berlin, Hofmann & Co. — 1.

hter, A., Neudrucke pädagogischer Schriften 4—8. Leipzig, R. Richter. — 22.

Röfsler, K. J., Gesch. der k. sächs. Fürsten- und Landesschule Grimma. Leipzig, Teubner. — 13.
Scharfenort, v., Friedrich d. Gr. über die Erziehung der militär. Jugend. Berlin, Mittler. — 10.
Schirmer, Die Friedrich-Wilhelms-Schule zu Eschwege. = Pg. — 13.
Schrader, W., Zum Gedächtnis A. Meinekes. Sonderabdruck aus ZG. — 21.
Sommerland, F. W., Gesch. d. öffentl. Schulwesens zu Offenbach. Offenbach. Steinmetz. — 20.
Stadelmann, F., Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern. Triest, Schimpff. — 11.
Trumpp, P., Sadolet als Pädagog. = Pg. St.-Anst Schweinfurt. — 6.
Vogelreuter, O., Gesch. des griechischen Unterrichts in deutschen Schulen. Hannover. Meyer. — 7.
Wähdel, Zur Gesch. des Stralsunder Gymnasiums. = Pg. Gym. Stralsund. — 17.
Wendt, H., Umrifs pädag. Vorles. von Herbart. Leipzig. Reclam. — 24.
Witte, F., Gesch. des Domgymnasiums in Merseburg. = Pg. DGym. Merseburg. — 15.
Ziegler, Zur Gesch. des Schulwesens in der ehemal. freien Reichsstadt Überlingen. = Pg. HBSch. Überlingen. — 18.

II. Schulverfassung.

Allram, Jos., Philantropin. Leipzig, Klinkhardt. (Unbedeutende Plaudereien.)
Alsberg, Dr. M., Die Rassenmischung im Judentum. = Samml. gemeinverst. wiss. Vorträge, hrsg. von Virchow und Wattenbach. Heft 116. Hamburg. A.-G. (Zur wissenschaftlichen Verständigung geeignet.)
Altenburg, Gym.-Dir. Dr. O., Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanist. Gym. = Pg. Gym. Wohlau. (Gliederung der Lektüre in geschichtliche, philosophische und rednerische.)
Anti-Rembrandt, der. Bismarck als Erzieher. Gotha, Schwalbe. (Krauses Zeug.)
Berger, L. (Witten), Der alte Harkort. Volksausgabe. Leipzig, J. Baedeker. — 42.
Böhm, J., Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre. München. Oldenbourg. — 38.
Brugsch, H., Steininschrift und Bibelwort. Berlin, Allg. Verein f. Deutsche Litteratur. — 42.
Büchner, Prof. Dr. L., Das goldene Zeitalter oder Das Leben vor der Geschichte. 2. Aufl. Berlin, Allg. Verein f. Deutsche Litteratur. — 42.
Burckhardt, Gym.-Rekt. F., Die Maturitätsprüfung. Basel, Detloff. (Thesen im Sinne der preufs. Reifeprüfungsordnung von 91.)
Burgerstein, Prof. Dr. L., Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Hamburg. Voss. — 41.
Cyriax, Prof. Dr. B., Über Erziehung. Leipzig, Mutze. (Spiritualistisch.)
Denkschrift, betreffend die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen f. höh. Schulen, sowie Gesichtspunkte f. d. vorgenommenen Änderungen. Berlin, Besser.
Descartes, R., Betrachtungen über die Grundlagen der Philosophie. Übersetzt von Dr. L. Fischer. Leipzig, Reclam. — 42.
Deutschlands Schule im Jahre 2000. Der Traum eines Pädagogen. Berlin. Walther & Apolant. (Träumereien eines Nichtpädagogen; für Satire (?) nicht witzig genug.)
Devidé, Thaddäus, Das Recht auf Erziehung. München, Staegmeyr. (Für unentgeltliche öffentliche Kindergärten.)
Dörpfeld, Rektor F. W., Beiträge zur pädag. Psychologie. Heft 1. Denken und Gedächtnis. 4. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 39.
Dürckheim, F., Graf Eckbrecht, Erinnerungen alter und neuer Zeit. 3. Aufl. 2 Bde. Stuttgart, Metzler. — 41.
Endemann, Realgym.-Lehr. Dr. C., Ein Blick in das Leben und ein Blick in die Schule. Hannover, Meyer. — 37.
Erhardt, L., Über die Grundlagen unserer höheren Schulbildung. Berlin. Lüstenöder. (Für ein „tentamen philologicum“ nach dem vierten Semester und Versuchs-Gymnasien an Universitätsstädten mit teilweisem Internat für ärmere Knaben (!).)

Fink, Gym.-Dir. A., Die Idee des Gymnasiums und ihre Verwirklichung. III. Teil. = Pg. Gym. Plœn. (Vgl. Jb. III A. 52.)

Flemming, Prof. W., Die Universitätsferien bei uns und im Auslande. Braunschweig, Bruhn. (15. Juni bis 15 Sept.)

Frerichs, Realgym.-Dir. Dr. H., Zur Naturgeschichte des Menschen. 2. Aufl. Norden. Soltau. (Gehaltvolles wissenschaftliches Werk zur Seelenkunde.)

Frick, Dir. Dr. O., Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasial-Lehrplans. = LL. Heft 28, S. 16. — 40.

Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim. Beschreibung des neuerbauten Gym. = Pg. — 46.

Friese, G., Zeichenlehrer der Neuzeit. Heft 1: Fedor Flinzer. Hannover, Meyer. — 46.

Gille. Dr. A., Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft. = Pg. Latina in Halle a. S. — 38.

Gleichmann, Prof. Seminardir. A., Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 2. Aufl. Langensalza, Beyer. — 41.

Grob, C., Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz. 1889. 1890. Zürich, Orell Füssli. — 28.

Grumme, Gym.-Dir. Dr. A., Die wichtigeren Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz von 1890. Gera, Hofmann. (Gegen Realgymnasien, Dispensation von mündlicher Prüfung und Abschlufsprüfung.)

Grundscheid, Mittelschullehrer K., Das Schulwesen Englands. = Sammlung päd. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. III, Heft 12. Bielefeld, Helmich. (Einseitig ablehnend.)

Günther, Mittelschullehrer A., Zur Lehrerbildungsfrage. = Samml. päd. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. III, Heft 10. Bielefeld. Helmich. — 46.

Hamann, Hauptlehrer Chr., Was unsere Kinder lesen. Aberle, Rekt. F., Klassen- und Massen-Lektüre. = Sammlung päd. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV, Heft 8. Bielefeld, Helmich. (Beides beachtenswert.)

Hartmann, K. A. M., Die Rangfrage und der sächsische Gymnasiallehrerstand. Leipzig. Seemann. — 46.

Hellwald, Fr. v., Die Welt der Slawen. Berlin, Allg. Verein f. Deutsche Litteratur. 1890. — 42.

Hintzmann, Rekt. Dr. E., Wesen und Aufgabe der höheren Bürgerschule. = Pg. Städt. Höhere Bürgersch. Magdeburg.

Hochegger, Privatdoz. Dr. R., Über Individual- und Sozialpädagogik. Gotha, Behrend. (Studie eines Willmann folgenden Anfängers.)

Höfler, Prof. Dr. A., Bemerkungen zu den Berliner Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Mit besonderer Beziehung auf Mathematik und Naturwissenschaften. Wien, Hölder. — 36.

Hornemann, Oberl. F., Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform. Hannover, Meyer. — 33.

Janke, O., Der Beginn der Schulpflicht. Bielefeld, Helmich. (Für allgemeine gesetzliche Regelung.)

Jastrow, Dr. J., Geschichte des deutschen Einheitstraumes und seiner Erfüllung. 4. Aufl. Berlin, Allg. Verein f. Deutsche Litteratur. — 42.

Jhering, Geheimrat Prof. Dr. R. v., Der Kampf ums Recht. 10. Aufl. Wien. Manz. — 42.

Juling, Prorektor Dr., Taschenbuch der höheren Schulen Deutschlands 189½. Leipzig, Kummer. — 46.

Kähler, Prof. Dr. theol. M., Die Universitäten und das öffentliche Leben. Erlangen und Leipzig, Deichert. — 43.

Kaiserliche Rede, die, und die deutsche Schule der Zukunft. Berlin. Nicolai. (Unausgereift.)

Katharineum zu Lübeck. Der Neubau des Gym. = Pg. — 46.

Kehrbach, K., Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrg. I. Heft 1. Berlin. Druck von C. H. Müller. — 46.

Kern, Gym.-Dir. Prof. Dr. F., Schulreden. = Pg. Köllnisches Gym. Berlin, Gaertner. — 42.

Kerschensteiner. Geheimrat Dr. v., Reform des Bayerischen Mittelschulwesens vom ärztlichen Standpunkte aus. = Münchener medizin. Abhandlungen IV. Reihe, 2. Heft. München, Lehmann. — 36.
Kirchliche und Unterrichtsverwaltung. Statistik der, in der Provinz Schleswig-Holstein. 1891. Kiel, Homann. (Auch Personalien der höheren Schulen enthaltend.)
Königbauer, Sem.-Insp. J., Schemata und Lehrproben. I. Teil. Bamberg. Buchner. (Für Volksschulen; auf der Grundlage von 6 Formalstufen.)
Krey, Oberl. E., Erwägungen über Einleitung und Herbeiführung einer Reform d. höh. Schule. Greifswald. Bamberg. — 43.
Krumme, Dir. Dr. W., Das höhere Schulwesen im Auslande während der letzten 20 Jahre. Braunschweig, Salle. — 29.
Kunow, E., Güfsfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend. Leipzig, Rust. (Alte Sprachen sind „Guano für den Geist".)
Lange, Dir. Dr. K., Über Apperzeption. Plauen, Neupert. — 38.
Lehrer-Bibliothek. Katalog des Kgl. Gym. zu Erfurt. Abt. II. Erfurt. Druck von Bartholomaeus.
Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Febr. 1891. Stuttgart. Paulinenpflege. — 25—27.
Lehrplan für die Lateinschulen Württembergs vom 8. August 1891. Stuttgart. Paulinenpflege. — 27.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin. Besser. — 9—20.
Lehrpläne für die verschiedenen Unterrichtsfächer an dem Realgym. zu Trier. Heft V: Kath. und evang. Religionslehre. Französisch. Trier, Lintz.
Löwenfeld, Dr. L., Zur Mittelschulreform in Bayern. Bemerkungen vom ärztlichen Standpunkte. München, Th. Ackermann. — 36.
Lübke, W., Lebenserinnerungen. Berlin, Fontane. — 42.
Mand, Gym.-Dir. a. D. Dr. J., Die Lösung der Schulfrage. Frankfurt a. M. Selbstverlag. — 35.
Marschall, Realschuldir. a. D. G. N., Die Lehrerbildung mit besonderer Rücksichtnahme auf Bayern. Nürnberg, Korn. — 45.
Martig, Seminardirektor E., Anschauungs-Psychologie. 2. Aufl. Bern, Schmid. Francke & Co. — 38.
Methodik. Beiträge zur. = Pg. Grofsherzogl. Realsch. Oppenheim.
Meyer, Prof. Dr. Jürgen Bona, Temperament und Temperamentsbehandlung. = Samml. päd. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV. Heft 1. Bielefeld. Helmich. — 39.
Mitteilungen an die Mitglieder des Allgem. deutschen Realschulmänner-Vereins. XVIII. Herausg. von Dr. Meyer-Dortmund. Dortmund, Krüger. (Mehrfach benutzt.)
Molkenboer, H., Die internationale Erziehungsarbeit. Flensburg, Westphalen. (Utopieen.)
Moltke, Generalfeldmarschall Graf H. v., Gesammelte Schriften und Denkwürdigkeiten. Bd. 4. Briefe, erste Sammlung. Berlin, Mittler. — 41.
Moser, K., Die zehn Gebote des Lehrers. Hamburg, Kloss. (Geschwätz, z. T. blasphemisch.)
Müller, Dr. E., Die preufsischen Landwirtschaftsschulen. Berlin, Walther & Apolant. — 36.
Mushacke's deutscher Schulkalender für das Schuljahr 1891/92. 41. Jahrgang. Leipzig, Teubner.
— — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädag. Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. XII. Jahrgang. Leipzig. Teubner. — 46.
Nepers, C., Die Schule und die sozialen Bestrebungen und Gedanken über die Reform der Schule. Hamburg. A.-G. — 37.
Noetel, Gym.-Dir. R., Schulreden. Berlin, Gaertner. — 42.
Notizkalender für Österreichs Professoren und Lehrer 189½., bearbeitet von Philipp Brunner. XIX. Jahrg. Wien, Perles.
Ohlert, Oberlehrer A., Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Hannover. Meyer. — 35.
Orbilius Plagosus, Die Berliner Dezemberkonferenz und das hessische Schulwesen. Darmstadt, Waitz. — 36.

Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlufsprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen. Berlin. Besser. — 9—20.
Pädagogisches Archiv. Herausg. von Dir. Dr. Krumme. Jahrg. 33. Stettin, Herrcke & Lebeling. (Vielfach benutzt im Text als beste Sammlung von urkundlichem Material.)
Pädagog. Beiträge zu mehreren Lehrfächern. = Pg. Realsch. Bingen.
Pröll. K. Sind die Reichsdeutschen berechtigt und verpflichtet. das Deutschtum im Auslande zu schützen? = Deutsche Schriften für nationales Leben. 1. Reihe. Heft 3. Kiel, Lipsius & Tischer. („Ja.")
Prüfungsordnung für die Kandidaten des höh. Lehramts vom 5. 2. '87. Berlin. Weidmann.
Pudor, Dr. H., Kaiser Wilhelm II und Rembrandt als Erzieher. 2. Aufl. Dresden. Damm. (Richtige Blicke, aber dithyrambisch.)
Reichau, Oberl. Dr. H., Ursprung und Wesen der Schule. Magdeburg, Baensch jun. — 43.
Rein. Prof. Dr. W., Aus dem pädag. Universitäts-Seminar zu Jena. Heft 3. Langensalza. Beyer. — 44.
Reinhardt, Gym.-Dir. Dr. K., Die Frankfurter Lehrpläne. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 11.
Reisert, Dr. K., Statistisches Jahrbuch der humanistischen und technischen Mittelschulen des Königreichs Bayern. 1. Jahrg. Bamberg, Buchner.
Darin:
Schulordnung für die human. Gymnasien im Königreich Bayern vom 23. Juli 1891. — 20—25.
Schulordnung für die Realgymnasien im Königreich Bayern vom 3. Sept. 1891. — 20—25.
Richter, Hofrat Dir. Dr. G., Das Gymnasialseminar in Jena. = Pg. — 44.
— — Ausführungen zum Lehrplan. = Pg. — 40.
Römpler, Schulrat H. F., Die Form des Unterrichts. Plauen i. V., Kell. (Für Seminaristen; auf der Grundlage von 3 Formalstufen.)
Rühl. Prof. F., Einzelheiten zur Gymnasialreform. Königsberg, Hartung. (Schon 1878—80, das Nachwort bald nach Erscheinen der Lehrpläne von 1882 geschrieben.)
Sallwürk. Oberschulrat, Dr. E. v., Volksbildung und Lehrerbildung. = Pädag. Zeit- und Streitfragen. Heft 22. Gotha, Behrend. — 45.
Schiller. Geheimrat Dir. Prof. Dr. H., Schularbeit und Hausarbeit. Berlin. Weidmann. — 40.
Schneidewin. Oberl. Prof Dr. M., Über die zukünftige nationale Erziehung. Hameln, Fuendeling. — 37.
Schreber, weil. Dir. Dr. med. D. G. M., Das Buch der Erziehung an Leib und Seele. 3. Auflage, besorgt von Prof. Dr. C. Hennig. Leipzig. Fleischer. — 38.
Schroeder, Prof. Dr. O., Der Schulfriede von 1890. Berlin, Walther & Apolant. — 34.
Schröer, Prof. Dr. M. M. A., Über Erziehung. Bildung und Volksinteresse in Deutschland und England. Dresden. Damm. — 37.
Schüler-Bibliothek, Katalog des Realprogym. Buxtehude, bearb von Ord. Lehr. H. Schlüter. = Pg.
Schulordnung der höh Lehranstalten der Rheinprovinz. = Pg. Gym. M.-Gladbach. (Hausordnung.)
Schumann, Schulrat Dr. J. Chr. G., Lehrbuch der Pädagogik. T. 1. 9. Aufl. T. 2. 8. Aufl. Hannover. Meyer. — 38.
Seeger. Dir. H., Über die Stellung des Güstrower Realgym. zu einem Beschlusse der Berl. Schulkonferenz. Güstrow, Opitz & Co. (Für ihren alten Lehrplan, der mit Französisch beginnt und Kegelschnitte einschliefst.)
Stemmler, Dr. H. G., Sachregister zu den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Ohrdruf. Selbstverlag. — 46.
Sterne, Carus. Natur und Kunst. 2 Aufl. Berlin. Allg. Verein f. Deutsche Litteratur. — 42.
Studenten-Kalender. Der österr.-ungar. Mentor. 1892. XX. Jahrg. Wien. Perles.

Studt, Pastor H. H., Der deutschen Jugendbildung Grundlage. Ziel und Weg. Kiel. Homann. — 38.
Taschenbuch, Neues, für die Lehrer an den Mittelschulen 189½. Von Dr. K. Reisert. III. Jahrg. Bamberg. Buchner.
Tiling, Pastor und Oberl. W. v., Von dem Rechte und dem Werte der Gymnasialbildung. Leipzig. Böhme Nachf. — 36.
Treitschke, H. v., als Erzieher. 2. Tausend. Berlin, Bürkner. (Abwehr gegen Treitschkes Urteile über Volksschullehrer; in der Sprache anmafslich.)
— — Die Zukunft des deutschen Gymnasiums 2. Aufl. 1890. Leipzig. Hirzel. — 31.
Treuding, A., Barbarossas Erwachen. Festspiel. = Pg. Johanneum Lüneburg. — 43.
Ubbelohde, Gym.-Dir. K., Fünf Schulreden. = Pg. Gym. Friedland i. M. — 42.
Uhlig, Dir. Prof. Dr. G., Die Stundenpläne für Gymnasien, Realgymnasien und lateinlose Realschulen in den bedeutendsten Staaten Deutschlands. 3. Aufl. Heidelberg. Winter. (Mehrfach benutzt im Text.)
Unsere nationale Erziehung. Von einem Oberdeutschen. 3. Aufl. Berlin. Reuther. — 36.
Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen. Berlin, Weidmann.
6. Dir.-Vers. in der Provinz Hannover. — 41.
9. Dir.-Vers. in der Provinz Posen. — 41.
9. Dir.-Vers. in der Provinz Schlesien. — 39.
Verhandlungen der Einundvierzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München. Leipzig, Teubner. — 29. 44. 46.
Viereck, Oberl. Dr. L., Die höhere Bürgerschule. Braunschweig, Salle. — 35.
Vogel, Rektor Dr. A., Die Mittelschule. Gütersloh, Bertelsmann. — 36.
Vom Jura zum Schwarzwald. Herausg. von F. A. Stocker. Heft 1—3. Aarau, Sauerländer. — 42.
Vorwärts, Anast., Grundpfeiler für moderne Schulreform. Linz, Selbstverlag. (Nebelhaft.)
Wackernagel, Prof. Dr. J., Das Studium des klassischen Altertums in der Schweiz. Basel, Geering. (Geschichte der Schweizer Philologie.)
Was lernen unsere Söhne! Was sollen sie lernen! 3. Aufl. Dresden. Minden. (Realistisch-utilitarisch; aufser Englisch oder Französisch nur Sachkunde; Fachklassensystem.)
Weber, Prof. H., Die Universität Marburg unter preufsischer Herrschaft. Marburg, Elwert. (Nachweisung der Fortschritte.)
Wentzlau, Oberl. Dr. H., Unsere höheren Schulen. = Pg. Königl. Wilh.-Gym Magdeburg. (Für Einheitsschule mit Verzweigungen von UIII bis UII.)
Wiese, Geheimrat Prof. Dr. theol. L., Die Bildung des Willens. 5. Aufl. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 39.
Willmann, Prof. Dr. O., Die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Braunschweig, Vieweg. — 30.
Wirth, Prof. Ch., 36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien. Berlin, Bibliog. Bureau. — 40.
Ziegler, Prof. Dr. Th., Die Fragen der Schulreform. Stuttgart, Göschen. — 32.

III. Deutsch.

Baechtold, J., Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz. = CO. 569. — 52.
Bahder, K. v., Grundlagen des neuhochdeutschen Lautsystems. = ZöG. 126. — 16.
Bahnsch, Deutsche Musteraufsätze für die Prima. = Pg. Kgl. Gym. Danzig. 1892. (7 wohlgeordnete Aufsätze bezw. Vorträge bietend, ein sehr schätzbarer Beitrag zur Aufsatzlehre.)
Bauer, F., Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. 21. (der neuen Folge 4.) Auflage, bearbeitet von K. Duden. München, Beck. — 13.
Bausch, N., Sprach- und Rechtschreibungen für den deutschen Unterricht in den Unterklassen mittlerer und höherer Lehranstalten. = KW. 436. — 15.

Bax, R., Vorschläge zur Reform der deutschen Orthographie nach den Grundsätzen der Phonetik. Leipzig. Geifsler. — 18.
Beckhaus, H., Zu Schillers Wallenstein. = Pg. Gym. Ostrowo 1892. (Ein weiterer wertvoller Beitrag desselben Verf. zur deutschen Lektüre.)
— — Zu Schillers Jungfrau von Orleans. Gym. Ostrowo. — 40.
Beckmann, E., Bemerkungen zur Förderung des guten Gebrauches der deutschen Sprache in Altona. = Pg. Rgym. Altona.
Behacker, A., Lehrbuch der Logik. = ZöG. Jahrg. 41, S. 925. — 70.
Behringer, Der deutsche Unterricht in dem obersten Kurse der Gymnasien. = BbG. Jahrg. 27, S. 1 ff. — 57.
Bellermann, L, Schillers Dramen. Beiträge zu ihrem Verständnis. 2. Teil. Berlin, Weidmann — 32.
Bellermann-Imelman-F. Jonas-Suphan, Lesebuch für die Vorschule. 2 Teile. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 24.
Bernhard, S., Formale Logik für Gymnasien. Prag, Selbstverlag. — 69.
— — Empirische Psychologie für Gymnasien. Prag, Dominicus. — 69.
Bernhardt, F, Über den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten. = Pg. Rprogym. Solingen. — 7.
Bertling, Überredet Emilia Galotti ihren Vater durch Wahrheit oder durch eine Unwahrheit? = NJ. 523 ff — 38.
Bettelheim, A., Führende Geister. Walther von der Vogelweide von A. E. Schönbach. Dresden. Ehlermann. — 52.
Bettingen, F., Grundzüge der dramatischen Kunst. Berlin, Weidmann. — 31.
— — Wesen und Entwicklung des deutschen Dramas. Berlin. Weidmann. — 31.
— — Die Themata zu den deutschen Aufsätzen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. = NJ. 508—523. — 57.
Biedermann, W. v., Goethes Gespräche. = SwS. 77. — 43.
Biltz, K., Zur deutschen Sprache und Litteratur. Potsdam. Stein. — 52.
Bissing, H. v., Das Leben der Dichterin Amalie von Helvig geb. Freiin v. Imhoff. = ZöG. 905. — 52.
Böckelmann, Blumenlese aus deutschen Dichtern. 2. Aufl. = ZG. 151. — 28.
Böhme, L., Schillerstudien I. = Pg. Gym. Albertinum in Freiberg. — 36.
— W., Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst für die häusliche Vorbereitung der Schüler. IV. Bändchen. Schillers Wilhelm Tell. Berlin, Weidmann. — 34.
Bohm, A., Zur deutschen Metrik. = Pg. 2. Städt. HBgsch. Berlin, Gaertner. — 47.
Bornemann, W., Plattdeutsche Gedichte mit Federzeichnungen von Th. Hosemann. 8. Aufl. Berlin, Decker. — 42.
Borstell, Alte und neue Regeln nebst Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung. Osterburg, Danehl. (Für die unteren Klassen verwertbar.)
Böttcher, K., Ausgewählte deutsche Dichtungen zum Auswendiglernen. — 28.
Bötticher, G. und Kinzel, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen vom 31. März 1882. II. 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. II. 2. Der arme Heinrich und Meier Helmbrecht. III. 3. Martin Luther. Vermischte Schriften weltlichen Inhalts, Fabeln. Dichtungen u. s. w. von R. Neubauer. III. 4. Kunst- und Volkslied in der Reformationszeit. Halle a. S., Waisenhaus. — 35.
Braitmaier, F., Geschichte der poetischen Theorie und Kritik von den Diskursen der Maler bis auf Lessing. 2 Teile. = ZöG. 428. — 53.
Bräutigam, A., Abrifs der deutschen Sprachlehre. 4. Aufl. von Knauth. Nauen, Harschan. — 15.
Brenner, O., Vom Unterricht in der deutschen Grammatik. = BbG. 505 ff. — 8.
Brenning, E., Goethe nach Leben und Dichtung. Gotha, F. A. Perthes. — 53.
Breul, Wilhelm Tell. — 39.
Buchheim, R. Zum deutschen Unterricht. = Pg. Kgl. Real-Gym. Zittau. — 7.
Burghauer, G., Zur neuhochdeutschen Lautgeschichte. = ZöG. 289. — 16.
Calmberg, A, Die Kunst der Rede = CO. 570. — 63.
Cauer, P., Deutsches Lesebuch für Prima Berlin, Springer. — 69.
Chuquet, A., Schiller, le camp de Wallenstein. = ZöG. 227. — 39.
Conrads, Altdeutsches Lehrbuch. = KW. 436. — 18.

Corsenn, A., Beiträge zum deutschen Unterricht. = Pg. Progym. Geestemünde — 23.
Cosack, W., Materialien zu Gotthold Ephraim Lessings Hamburgischer Dramaturgie. Ausführlicher Kommentar nebst Einleitung, Anhang und Registern. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 36.
Czekala, S, Deutsche Sprache. Methodisches Schulbuch auf dem Boden praktischer Sprachbildung. 3 Stufen. Wilhelm Hauffs Märchen für Söhne und Töchter gebildeter Stände. Für die oberen Klassen russischer Lehranstalten eingerichtet und mit einem Wörterverzeichnis versehen. 2 Bändchen. Die Helden Homers nebst kurzer Darstellung anderer Sagen des Altertums. Volksmärchen, ein Lesebuch für den deutschen Unterricht an russischen Lehranstalten. Moskau, Dumnow. — 26.
— — Kurzgefafste Schulgrammatik der deutschen Sprache. Moskau. Gebr. Salajew. — 15.
Dadelsen, H v., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Erster Teil für Sexta. Strafsburg, Schmidt. — 24.
Damm. Leitfaden zur deutschen Litteraturgeschichte Für katholische Schulen bearbeitet von A. Franzen. Berlin, G. W. F. Müller. — 49.
Dannheisser, Die Kunstausdrücke der deutschen Grammatik im Lichte der Kritik. = BbR. 52 ff. u. 132 ff. — 9.
Deinhardt J. H., Beiträge zur Dispositionslehre. 4. Auflage. Berlin, Gaertner. — 67.
Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausg. von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium in Döbeln. Dritter Teil: Quarta. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 25.
Deutsche Lesebücher: Paldamus-Scholderer; Kohts-Meyer-Schuster; Bellermann-Imelmann F.-Jonas-Suphan; Hopf und Paulsiek; R. Hiecke; Ph. Wackernagel; Viehoff; F. Linnig. — 23.
Direktoren-Versammlung, 11. Pommersche. „Über den Unterricht an höheren Lehranstalten über den deutschen Stil". — 3. 59. 64.
— — 8. Posener, 1888. — 62.
— — 9. Posener. „Der deutsche Unterricht in II und I". — 3. 28. 29. 49. 57. 59. 69.
— — Rheinische. „Die Behandlung der Grammatik und des Lesestoffs im deutschen Unterricht, vorzugsweise in den unteren und mittleren Klassen. 3. 8. 9. 20. 22.
— — 9. Schlesische. — 9. 11.
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen. 2. Teil. 2. Aufl. = ZöG. Jahrg. 41, S. 1097, BbG. 428. — 67.
Drbal, M., Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterricht für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung. 5. verbesserte Auflage, herausg. von C. S. Cornelius und O. Flügel. Wien, Braumüller. — 69.
Dreyer, O., Die Jugendlitteratur. = NdS. S. 45. — 43.
Duden, K., Orthographisches Wörterbuch. = BhS. 128. — 19.
Düntzer, H., Erläuterungen zu den deutschen Klassikern: Schillers Jungfrau von Orleans. 4. Aufl. Schillers lyrische Gedichte. 4. Teil. 3. Aufl. 8. Teil. 3. Aufl. Uhlands Dramen und Dramenentwürfe. Leipzig, Wartig. — 33.
Eitle, Grundlinien zu einer Theorie der Erkenntnis. = Gym. 428. — 70.
Elsenhaus. Psychologie und Logik. = Sammlung Göschen. Stuttgart. — 70.
Engelmann, E., Homers Odyssee für das deutsche Haus. Stuttgart, Neff. — 44.
Englmann, L., Grammatik der deutschen Sprache. 8. Aufl. Bamberg, Buchner. — 11.
Erfurt und Lindner. Litteraturkunde. = ZR. 222. — 53.
Ettlinger, J., Christian Hofmann von Hofmannswaldau. Halle a./S., Niemeyer. — 51.
Evers, Vaterländische Festdichtungen. = CO. 110. — 27.
Faulde, A., Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutsch-grammatischen Unterricht. Neifse, Graveur. — 10.
Faulmann, K., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Halle a./S., Karras. — 17.
Fischart, Johann, Geschichtklitterung (Gargantua). herausgegeben von A. Alsleben. Synoptischer Abdruck der Bearbeitungen von 1575, 1582 und 1590.

= Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. u. 17. Jahrhunderts. Halle a. S., Niemeyer. — 42.
Fischer, A., Lessings Fabelabhandlungen. Berlin, Trautvetter. — 38.
Fitschen, D., Aufsatzstoffe, Erzählungen für die Mittel- und Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und die entsprechenden Klassen der Mittelschulen. = CO. 491. — 67.
Flaischlen, C., Graphische Litteraturtafel. Stuttgart, Göschen. — 50.
Franke, C., Reinheit und Reichtum der deutschen Sprache gefördert durch die Mundarten. = ZG. 145. — 63.
Freyer, Th., Kleinigkeiten zum deutschen Unterricht auf der Unterstufe. = Pg. Rsch. Löbau. — 11. 20.
Freytag, L., Einige Worte über die Nachbildung antiker Metra im Deutschen. Nebst einer Übertragung der Batrachomyomachie. = Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 242. — 47.
Frick, O., Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Gera, Hofmann. — 41.
Garlepp, Die vereinfachte Rechtschreibung. = NB. 371. — 18.
Gelbe, Th., Die Stilarbeiten. Anleitung und Dispositionen. Leipzig, Teubner. — 65.
— — Diktierstoff im Anschlufs an die offiziellen Regeln der Rechtschreibung. Leipzig, Teubner. — 19.
Gerberding, W. und Beyer, K., Kurzgefafste deutsche Grammatik. 5. Aufl. Berlin, Weidmann. — 13.
Glasenapp, C. F., Deutsche Schulgrammatik für höhere und mittlere Lehranstalten. Riga, Kymmel. — 15.
Gloël, H., Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Lehranstalten. = Pg. Wesel. — 63.
Goldscheider, P., Die Erklärung deutscher Schriftwerke. Berlin, Gaertner. — 31.
Goldschmidt, J., Die deutsche Ballade. = Pg. HBgsch. (Talmud Tora), Hamburg. — 32.
Graeber, Fr., Deutsche Aufsätze in Tertia. = Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 439 ff. — 68.
Gross, P., Vorschule der Logik. = CO. 557. ZR. 157. PA. 283. — 70.
Grosse, E., Zur Erklärung von Goethes Gedicht „Das Göttliche“. = Pg. Kgl. Wilhelms-Gym. in Königsberg Pr. 1892. (Auf diesen neuen wertvollen Beitrag zur Goethe-Lektüre kommen wir im nächsten Jb. noch einmal zurück.)
— — Die Künstler. Berlin, Weidmann. — 38.
— — Das Ideal und das Leben. Berlin, Weidmann. — 39.
Grossmann, A., Die Chrie in der Schule. = NJ. 606. — 57.
Gudrun von L. Schmidt. Wittenberg, Herrosé. — 38.
Gutzkow, K., Dramatische Werke. 2. Bändchen: Uriel Acosta. Jena, Costenoble. — 45.
Haas, Rügensche Sagen und Märchen. Greifswald, Bamberg. — 43.
Hahn, W., Chriemhildlied. = ZöG. 215. — 38.
Haek, D., Justus van den Vondel. Ein Beitrag zur Geschichte des niederländischen Schrifttums. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge Heft 108. Hamburg, A.-G. — 54.
Halling, K., Gedichte des Grafen Adolf Friedrich von Schack, für Schule und Haus ausgewählt und erläutert. Dresden, Ehlermann. — 41.
Hansel, K., Bemerkungen zum Betrieb des deutschen Unterrichts in I. — 7.
Hauffe, G., Eduard Beneckes Psychologie als Naturwissenschaft. = ZG. 415. — 70.
Hebbel, F., Sämtliche Werke. Erster Halbband. Hamburg, Hoffmann & Campe. — 42.
Hegewald, Die Vorzüge der deutschen Sprache. Ein Wort an Lehrer und Laien. München, Huttler. — 7.
Heinze, A., Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. 5. vermehrte und erweiterte Aufl. 5. Bändchen. Anleitung zum Disponieren und Register über Heft 1—4. Leipzig, Engelmann. — 66.
Heinze, P. und Götte, R., Deutsche Poetik. = CO. 171. — 47.
Heinzelmann, W., Goethes Iphigenie. Ein Vortrag. Erfurt, Neumann. — 37.

Held, G., Über Jugendlitteratur und Schülerbibliotheken. = Msch. 91. — 43.
Hellwig, P., Bemerkungen zu den Lesebüchern auf den höheren Bürgerschulen. = ZlS. 2057. — 22.
Hendels Bibliothek der Gesamt-Litteratur des In- und Auslandes: Hypatia oder neue Feinde mit altem Gesichte, von Ch. Kingsley, durchgesehene deutsche Übertragung von S. von Gilsa; Galizische Ghetto-Geschichten und Bilder von A. Steuer. Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner. Eine deutsche Novelle aus dem 13. Jahrh., übersetzt von L. Fulda. Gedichte von Walther von der Vogelweide. Gesamtausgabe. Halle a./S., Hendel. — 44.
Herberger, K., und C. Döring, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen. III Teil. Nach Angaben des Königl. sächs. Bezirksschulinspektors Schulrat Wangemann. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 65.
Herbst, W., Hilfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte zum Gebrauch der obersten Klassen der Gymnasien und Realschulen. 5. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 49.
Hertel, E., Aus Freiligraths Jugendzeit. = BbR. 160. — 53.
Herzog, H., Zur Erzählung Kosinskys in Schillers Räubern. = ZöG. 394. — 39.
Heufsner, F., Zur Forderung des Kaisers: Das Deutsche soll im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen. = LL. Heft 27, S. 106. — 1.
Heyck, E., Vaterlandslieder. = SwS. 180. — 27.
Hildebrand, R., Zum Wesen des Stabreims, dabei eine Berichtigung Scherers. = Zeitschr. f. deutsch. Unterricht 577 ff. — 48.
— — Zur Metrik des Nibelungenliedes. = Zeitschr. f. deutsch. Unterricht 657 ff. — 48.
— — Vom umgelegten Rhythmus. = Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 730 ff. — 48.
— — Noch einmal zum Wesen des Reims. = Zeitschr. f. deutsch. Unterr. Jahrg. 6, 1 ff. — 48.
— — Das Deutsche in der Schule der Zukunft. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht 1 ff. — 3.
— — Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig, Klinkhardt. — 7.
Hoffmann, P., Metrische Studien zu Schillers Jugenddramen. = Zeitschr. f. deutsch. Unterricht 460 ff. — 47.
Hoffmann v. Fallersleben, Gesammelte Werke. Band 2 und 3. Berlin, Fontane. — 45.
Hofmann, F., Über das Lesen deutscher Dramen und die Erörterung des künstlerischen Aufbaues derselben. = ZR. 449 ff. — 29.
Holly, F. J., Zum deutschen Unterricht in III. = Gm. 49 ff. — 21.
Jaesche, E., Über die Bedeutung der Muttersprache in der deutschen Schule. = CO. 601 f. — 4.
Jellinek, M. N., Die Sage von Hero und Leander in der Dichtkunst. = Zeitschrift f. d. Unterr. 491 — 40.
Jerusalem, W., Laura Brisgemann, Erziehung einer Taubstumm-Blinden. Eine psychologische Studie. = Pg. Gym. im VIII. Bezirk zu Wien. (Nach Gm. 682 psychologisch äufserst interessant.)
— — Lehrbuch der empirischen Psychologie für Gymnasien. 2. Aufl. = ZG. 415. — 70.
Ihne, E., Verbreitung der im deutschen Unterricht eingeführten Schulbücher an den preufs. höheren Lehranstalten. = CO. 241 ff. — 7.
Imelmann, J., Deutsche Dichtung im Liede. Berlin, Weidmann. — 28.
Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 5. Aufl. Berlin, Gaertner. — 71.
— — Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. — 28. 69.
— — Proben altdeutscher Dichtung im Original und Übertragungen. Berlin, Gaertner. — 18.
Kappes, K., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. — 60.
Karpeles, G., Allgemeine Geschichte der Litteratur von ihren Anfängen bis auf die Gegenwart. = CO. 246. — 53.
Keck, H., Deutsches Lesebuch für die gehobene ev. Volksschule. 1. Teil für die unteren Klassen. 4. Aufl. = ZlS. 197. — 26.

Kehrein, J., Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen. Nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von V. Kehrein. Untere Lesestücke. 9. Aufl. Leipzig, O. Wigand. — 24.
— — Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 138 f., Msch. 221. — 67.
— — Volkstümliches aus Nassau. Sprachproben, Sagen, Kinderliedchen, Märchen, Volkswitze, Sprichwörter, Bräuche u. s. w. Leipzig, Lesimple. — 44.
Kelle, J., Untersuchungen zur Überlieferung, Übersetzung und Grammatik der Psalmen Notkers. = ZöG. 421. — 16.
Kern, F., Goethes Lyrik. Berlin, Nicolai. — 38.
— — Torquato Tasso. ein Schauspiel von Goethe. Schulausgabe mit Anmerkungen. Berlin, Nicolai. — 37.
Kiesel, K., Deutsche Stilistik für Schulen. = BhS. 130. — 63.
Kinder-Gartenlaube, Farbig illustrierte Zeitschrift zur Unterhaltung und Belehrung der Jugend im Alter von 7—15 Jahren. Bd. 9, her. von A. Richter. — 45.
Kippenberg, J., Abrifs der deutschen Litteratur. Die deutsche Dichtung nach ihrer geschichtlichen Entwicklung in einer Auswahl ihrer vorzüglichsten Erzeugnisse vom Anfang bis auf die Gegenwart. Nach dem „Handbuch der deutschen Litteratur von A. Kippenberg“ zusammengestellt. Hannover, Goedel. — 49.
Kirchner, F., Lesebuch für die mittleren Klassen im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht. 1. Teil. = PA. Jahrg. 32, S. 631. — 25.
— — Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. = CO. 559. — 70.
Klaucke, P., Goethes Iphigenia. Berlin, Weber. — 38.
Klee, G., Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. — 6.
— — Wunderliche Schicksale des armen Simplex. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — 45.
Klein, M., Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts. = CO. 559. — 70.
Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 5. Aufl. Strafsburg, Trübner. — 17.
Kluge, H., Geschichte der deutschen National-Litteratur. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. 22. Auflage. Altenburg, Bonde. — 49.
— — Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. 6. verbesserte Aufl. Altenburg, Bonde. — 66.
Koch, K., Zum deutschen Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht 520 ff. — 64.
Koch, M., Franz Grillparzer. Eine Charakteristik. Frankfurt a. M., Gebrüder Knauer. = Schriften des Freien deutschen Hochstifts. — 51.
Kolbe, O., Ziegler und Dietrich. Zur Reform des Schreibunterrichts. = NB. 235 f., 289 ff. und 328 ff. — 54
Koenig, R., Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte. 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 49.
Koennecke, W., Bilderatlas zur deutschen Litteraturgeschichte. Marburg, Elwert. — 50.
Körner, Theodor, Zum 23. September 1891. Leipzig, Brockhaus. — 50.
Köster, A., Schiller als Dramaturg. = CO. 572. — 40.
Kraeger, H., Die Herzmäre. Otto mit dem Barte. Der Welt Lohn. Drei Dichtungen von Konrad von Würzburg. Frei aus dem Mittelhochdeutschen übertragen. Leipzig, Reclam. — 42.
Krais, F. A., Balladenbuch. = SwS. Jahrg. 7, S. 180. — 27.
Kränkel. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik. = Pg. Gym. Lahr. — 69.
Krafsnig, J., Die Prinzipien des Schönen. = Msch. 82. — 70.
Kratz, H., Logik, Ästhetik, Theletik. 3 Hefte. Gütersloh, Bertelsmann. — 69.
Krause, K., Deutsche Grammatik für Ausländer jeder Nation, neu bearbeitet von Nerger. 4. Aufl. = ZR. Jahrg. 15. S. 670. — 15.
Kromann, K., Kurzgefafste Logik und Psychologie. = PA. 483, ZG. 411. — 70.
Krumbach. Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. = PA. 302. — 67.

Küchler, C., Nordische Heldensagen. Aus dem Altisländischen übersetzt und bearbeitet. Bremen, Heinsius. — 42.
Kühnemann, E., Die Kantischen Studien Schillers und die Komposition des Wallenstein. = ZöG. 431. — 41.
Kummer und Stejskal, Deutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien. = ZR. 413 ff. — 26.
Kuenen und Evers, Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. 8. Bändchen. Schillers Wallenstein, 2. Teil von M. Evers. Leipzig. Bredt. — 33.
Kürschner, J., Deutsche Nationallitteratur. Stuttgart, Union. — 41.
Kuttner, B., Homers Odyssee, übersetzt von J. H. Vofs. 2. verbesserte und vermehrte Aufl. Mit einem erklärenden Anhange. Frankfurt a. M., Sauerländer. — 43.
Kutzner, A., Praktische Anlernung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. 2. Aufl., neu bearbeitet von O. Lyon. Leipzig. Teubner. — 66.
Lang, N., Welche Stellung empfiehlt sich für die Schule gegenüber den Bestrebungen des Sprachvereins? = Msch. 303 ff. — 61.
Lange, A., Deutsche Götter- und Heldensagen. — 45.
Lehmann, R., Der deutsche Unterricht. Berlin, Weidmann. — 6.
Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs. — 7.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Besser. — 48 und öfter.
Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Kassel, Kay. — 41.
Lessings Werke von Lachmann, 3. Aufl. von Muncker. Stuttgart, Göschen. — 38.
Leuchtenberger, G., Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Berlin, Gaertner. — 67.
Lewes, G. H., Goethes Leben und Werke. Autorisierte Übersetzung von J. Frese. 16. Aufl. 5 Teile in einem Bande. Stuttgart, Krabbe. — 51.
Lichtenheld, Grillparzer, Das goldene Vliefs. = SwS. 234. — 41.
Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktive Wissenschaft. Nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft neu bearbeitet und ergänzt von G. Fröhlich. Wien, Gerold. — 70.
Linhoff, M., Zur deutschen Richtigschreibung. Münster, Aschendorff. — 19.
Linnig, F., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 6. verbesserte Auflage. Paderborn, Schöningh. — 66.
— — Deutsches Lesebuch. 2. Teil. 7. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 24.
Lohmeyer, Th., Kleine deutsche Satzlehre nebst einer Auswahl aus der Formenlehre und einer Interpunktionslehre, sowie einem Anhange aus der Poetik und Metrik. Hannover, Helwing. — 14.
Lössl, V., Muster der im bürgerlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe. Für Schulen zusammengestellt. 2 Hefte nebst Teil 3: Bemerkungen zu den Mustern der im bürgerlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe. Landshut, Attenkofer. — 66.
Lyon, O., Abrifs der deutschen Grammatik und kurze Geschichte der deutschen Sprache. = Sammlung Göschen (Stuttgart). — 12.
— — Auswahl deutscher Gedichte. Leipzig, Teubner. — 27.
— — Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. 2 Teile. Leipzig, Teubner. — 6.
— — Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Leipzig, Teubner. — 21.
Magnus, F., Menschen und Völkerleben im deutschen Dichterhain. = ZöG. 215. — 28.
Mahrenholtz, Franz Grillparzer, Sein Leben und Schaffen. Mit Porträt und Faksimile. Im Hinblick auf den 100. Geburtstag des Dichters. Leipzig, Renger. — 50.
Martin, E., Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not. 11. Aufl. = BbG. Bd. 26, S. 480. — 17.

Masius, H., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 1. Teil für untere Klassen. = ZlS. 197. — 26.
Matthias, A., Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf. Schmitz & Olbertz. — 12.
Mehring, S., Deutsche Verslehre. Leipzig. Reclam. — 46.
Meisterwerke der deutschen Litteratur in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten, herausgegeben von K. Holdermann. L. Sevin, V. Uellner. 11. Nathan der Weise von Uellner, 12. Der Cid von K. Holdermann, 13. Gudrun von K. Holdermann, 14. Götz von Berlichingen von Uellner. Berlin, Reuther. — 33.
Menge, K., Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen. = Gm. 203, ZG. 296. — 68.
Miehlke, A., Die Geschichte unserer Sprachlaute und Orthographie in kurzem Abrifs dargestellt. = Pg. HBgsch. Graudenz. — 19.
Miller, M., Übungsbuch der deutschen Sprache mit einem orthographischen Wörterverzeichnis. 4. Aufl. München, Pohl. — 16.
— — Zur Methodik des deutschen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums. München. Pohl. — 4. 8. 9. 21. 55.
Minor, J. Schiller. Sein Leben und seine Werke. Berlin, Weidmann. — 53.
Möller, P., Stoffe zu Diktierübungen. = KW. 251. — 19.
Moritz, K. Ph., Über die bildende Nachahmung des Schönen. = ZöG. 429. — 43.
Müller, C., Die Verwertung der Redensarten im Unterricht = Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 88 ff., 145 ff. — 60.
Müller, E., Sinn und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter nach ihrer Abstammung aus den einfachsten Anschauungen entwickelt. = BhS. 130. — 63.
Müller, E., Über Schillers Kabale und Liebe. = KW. Jahrg. 37 S. 381 ff., Jahrg. 38 S. 1 ff., 271 ff. — 39.
— — Über die Verheiratung der Jungfrau von Orleans. = KW. 479 ff. — 39.
Müller-Frauenstein, Handbuch für den deutchen Sprachunterricht. 2. Buch. Hannover, Goedel. — 7.
Muncker, F., Friedrich Gottlieb Klopstock. = KW. 523. — 53.
Narten, K., Lies richtig! Anleitung zum Richtigsprechen. Deutsche Grammatik. = BbG. 565. — 15. 20.
Nerrlich, P., Jean Paul, sein Leben und seine Werke. = NJ. 245. — 53.
Netoliczka, O., Zu Heines Balladen und Romanzen. = Pg. ev. Gym. zu Kronstadt. — 41.
Neuss, J., Der deutsche Aufsatz am Realgymnasium. = Pg. Rgym. Aachen. — 64.
Nibelungenlied, das, von Hellinghaus. = Gm. 643. — 37.
— — Neu übertragen von G. Legerlotz. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 38.
Nieden, J., Deutsche Gedichte nebst einem Anhange von Sprüchen, Sprichwörtern und Rätseln zum Auswendiglernen. Strafsburg. Lindner. — 27.
Nietzki, Geibel, Gedichte in Auswahl. Stuttgart, Cotta. — 41.
— — Zur Korrektur der deutschen Aufsätze in der Unterrealschule = ZR. 513 f. — 59.
Oberländer, S., 4 Jahre Unterricht im deutschen Aufsatze. = ZR. 543. — 60.
Oechelhäuser, W., Shakespeares dramatische Werke, übersetzt von Schlegel und Tieck. = CO. 627. — 42.
Ohlenschlager, F., Über ein notwendiges, doch vielfach verkanntes Werkzeug der deutschen Stilistik. = BbG. 279 ff. — 57.
Ortner, H., Der Übungsstoff zu deutschen Aufsätzen in den drei unteren Lateinklassen methodisch geordnet. = Pg. Kgl. neue Gym. Regensburg 1890. — 64.
Otto, A., Aufsatz- und Diktatstoffe für die Unterklassen. = CO. 571. — 19.
— — Aufsatz- und Diktatstoffe. = ZG. 232. — 68.
Otto, F., Auswahl deutscher Gedichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Knabenschulen. Berlin, Herbig. — 27.
Palleske, E., Schillers Leben und Werke. 13 Aufl. 2 Teile in einem Bande. Stuttgart. Krabbe. — 51.
Paul, H., Grundrifs der germanischen Philologie. = CO. 18, S. 629. — 16.
Perthessche Sammlung. Gotha, F. A. Perthes. — 34.
Peters, J. B., Übersicht der deutschen Metrik und Poetik. 4. Aufl. = ZlS. 298. — 47.

Philippi, E., Schillers lyrische Gedankendichtung. = BbG. 563. — 39.
Philippson, R., Die ästhetische Erziehung. = Zeitschr. f. deutschen Unterr. 499. — 40.
Pietzker, F., Streifzüge eines Mathematikers auf dem Gebiete der Logik. = PA. 401. — 70.
Pommer, S., Beispiele und Aufgaben zur Lehre von den Folgerungen. = Pg. Mariahilfer Komm. Real- und Obergym. in Wien (nach Gm. 681 recht lehrreich).
Pröhle, H., Abhandlungen über Goethe, Schiller u. s. w. = ZR. 724, CO. 630. — 53.
Prosch und Wiedenhofer, Deutsches Lesebuch für österreichische Lehranstalten. = CO. 308. — 26.
— — Mittelhochdeutsches Lesebuch für österreichische Gymnasien. = CO. 110. — 17.
Raché, P. B., Die deutsche Schulkomödie und die Dramen vom Schul- und Knabenspiegel. Leipzig, Baldamus. — 51.
Redenbacher, Th., Aus dem Leben. Fünfzig kurze Geschichten. Ansbach. Brügel. — 43.
Reisert, K., Zum deutschen Unterricht in den beiden unteren Lateinklassen. Bamberg, Buchner. — 6.
Reissert, O., Otto mit dem Barte. Eine deutsche Sage, zur Aufführung in der Schule bearbeitet. = Pg. Kaiser-Wilhelms-Gym. in Hannover. — 42.
Rentsch, J., Johann Elias Schlegel als Trauerspieldichter mit besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Goethe. = ZöG. 426, Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 321 ff. — 54.
Reuter, W., Littteraturkunde, enthaltend Abrifs der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie. Für höhere Lehranstalten, Töchterschulen und zum Selbstunterricht. 14. verbesserte Aufl. Freiburg, Herder. — 49.
Rex, E., Fremdwörterbuch, Lexikon der Fremdwörter und fremdsprachlichen Redensarten im Deutschen. Berlin, Verlag für Sprach- und Handelswissenschaft. — 63.
Riegel, H., Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. — 62.
Riehemann, Beiträge zum deutschen Unterricht in II. = Gm. 628. — 39.
Rosegger, Schriften. = CO. Jahrg. 18. S. 689 u. 19, 25 u. 171. — 44.
Rosikat, A., Über das Wesen der Schicksalstragödie. I. Teil. = Pg. Rgym. Königsberg i. Pr. — 31.
Ruhe, A., Schillers Einflufs auf die Entwicklung des deutschen Nationalgefühls. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht 493. — 40.
Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausgegeben von R. Virchow und W. Wattenbach. Heft 106: J. E. Wackernell, Das deutsche Volkslied. Heft 117: G. Hauff, Shakespeares Hamlet, Prinz von Dänemark. Hamburg, A.-G. — 37.
Sammlung Göschen: Lessings Minna von Barnhelm von Tomaschek; Nathan der Weise von Denzel u. Kraz; Lessings Philotas und die Poesie des siebenjähr. Krieges von Günther; Nibelungen und Gudrun in Auswahl von Golther; Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Strafsburg, Auswahl aus dem höfischen Epos mit kurzem Wörterbuch von K. Marold; Walther von der Vogelweide mit einer Auswahl aus Minnesang und Spruchdichtung, nebst kurzem Wörterbuch von O. Günther. Stuttgart. Göschen. — 34.
Sammlung Schöningh: B. Wernecke, Klopstocks ausgewählte Oden und Elegieen; Schwarz, Herders Cid; Henwes, Goethes Götz; Wittich, Goethes Tasso; Buschmann, Lessings Laokoon; Heuwes, Goethes lyrische Gedichte. Paderborn. Schöningh. — 35.
Sammlung Stephanus: H. Engelen, Goethes Iphigenie; J. Pirig, Lessings Emilia Galotti. Trier, Stephanus. — 35.
Sammlung Velhagen und Klasing Nr. 54: H. Nöldeke, Kleinere Prosaschriften von Goethe. II. Campagne in Frankreich; 57: Thorbecke, Lessings Nathan der Weise; 58: E. v. Sallwürk, Shakespeares Hamlet; 59: E. Groth, Herders Cid. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 35.
Sanders, D., Abrifs der deutschen Silbenmessung und Verskunst. Berlin. Langenscheidt. — 46.

Sanders, D., Fremdwörterbuch. 2. Aufl. Leipzig. O. Wigand. — 63.
— — Zeitschrift für deutsche Sprache. Paderborn, Schöningh. — 7.
Schäffer, Th., Stil und Stilübungen. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht. S. 403 ff. — 60.
Scherer, W.. Deutsche Studien I u. II. = ZR. 477. — 17.
Schlag. H., Die Lehre von den Satzzeichen, systematisch dargestellt. I. = Gm. 323. — 16.
Schmalz, H., Die schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen im Dienste des deutschen Unterrichts. = SwS. 25 ff. — 60.
Schmeckebier, O., Deutsche Verslehre. Berlin, Weidmann. — 47.
Schmidtmeyer, R., Schillers Iphigenie in Aulis und ihr Verhältnis zum gleichnamigen Drama des Euripides. 1. Teil. = Msch. 361. — 39.
Schmitz, W. u. J., Grammatik der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten und für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. = ZöG. Jahrg. 41, S. 1005. — 15.
Schneider, Zur Kritik von R. Lehmanns Organisationsvorschlägen für den deutschen Unterricht. = Gm. 557 ff. — 6.
Schnippel, E., Lehrplan für das Deutsche in den Klassen U III—I. Berlin, Gaertner — 6.
Schöntag, F., Musteraufsätze aus der Schule für die Schule. 2. vermehrte Aufl. Regensburg. Bauhof. — 66.
Schrammen, J., Deutsches Aufsatzbuch. 1. Teil. Materialien zu 400 Aufgaben für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten nebst einer kurzen Stillehre und einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen. Köln, Ahn. — 66.
— — Erläuterungen zu deutschen Klassikern. 1. Bändchen. Goethes Hermann und Dorothea, erläutert in 100 Dispositionen, verwendbar zu Vorträgen und Aufsätzen. Köln, Ahn. — 67.
— — Deutsches Aufsatzbuch. Materialien zu 700 Aufsätzen und Vorträgen nebst einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen und einer Anzahl von Musteraufsätzen. Köln, Ahn. — 66.
Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern. Ansbach, Brügel. — 32. 58 u. öfter.
— — für die Realgymnasien im Königreich Bayern vom 3. September 1891. (Ausgabe von J. Füger). Bamberg, Buchner. — 58.
Schultz, B., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten Erster Teil. Für die unteren und mittleren Klassen. Paderborn, Schöningh. — 25.
Schultz, F., Merktafel zu der Geschichte der deutschen Litteratur. Dessau, Baumann. — 49.
— — „Was verstehen wir unter Nation?“ Eine Aufsatzbesprechung in der Prima. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht 193 ff. — 68.
Schunck, E.. Goethes Iphigenia auf Tauris und das gleichnamige Euripideische Stück. = Pg. Kgl. Gym. Theodorianum zu Paderborn. — 38.
Schuster, A., Rhetorik für höhere Schulen von K. A. S. Hoffmann. 7. Aufl. Halle a S., Mühlmann. — 67.
Schuster, Chr., Deutsche Poetik. = PA. 294. — 47.
Schwartze, Th., Japing, E. u. Wilke, A., Die Elektrizität. 3. Aufl., bearbeitet von A. Ritter von Urbanitzky. Wien. Hartleben. — 45.
Schwarz, W., Der einfache Satz. Als Grundlage des weiteren stilistischen Unterrichts und zugleich mit besonderer Beziehung auf den fremdsprachlichen Unterricht. Mannheim, Nemnich. — 14.
Schwegler, A., Geschichte der Philosophie im Umrifs. Durchgesehen von A. Stern. = PA. 188. — 71.
Seeger, H., Deutsche Schulgrammatik für die Klassen Sexta bis Tertia. Wismar, Hinstorff. — 13.
Seiler, F., Die Behandlung des sittlichen Problems in Schillers Kampf mit dem Drachen, die Erzählung von Livius VIII, 7, Kleists Prinz von Homburg und Sophokles' Antigone. = ZG. 695. — 40.
Seinecke, F., Lehrbuch der Geschichte der deutschen National-Litteratur. Nach dem Tode des Verf. herausgegeben von W. Dieckmann. 4. Auflage. Hannover, Schmorl & v. Seefeld. — 50.

Semler, Chr., Homer als deutsches Volks- und Schulbuch. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, Heft 79. Hamburg, A.-G. — 44.
Shakespeare, Coriolan, von L. Wyplel. = Gräsersche Sammlung, Wien. — 32.
Sommer, W., Grundzüge der Poetik. = Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 140. — 47.
— — Deutsche Sprachlehre. 9. Aufl. = ZöG. 326, CO. 172. — 16.
Spamers illustrierte Jugend- und Hausbibliothek. = ZR. 295. — 44.
— — Neue Volksbücher, Abteilung Jugend- und Volksschriften, No. 4: Philippi, das Rettungsboot, Erzählung nach dem Englischen des M. R. Ballantyne, 2. Aufl.; No. 41: Boden, Der deutsche Patriot Ulrich von Hutten. Abteilung Volksschriften: E. Opfermann, Bauernstolz; Der Försteradjunkt. — 44.
Spengler, F., Der deutsche Aufsatz. Zur Methodik des deutschen Unterrichts in den Gymnasien. Wien, Konegen. — 55.
Stein, L., Über die Behandlung der deutschen Litteratur in den obersten Klassen des Gymnasiums. = Pg. Kath. Gym. an Marzellen zu Köln. — 49.
Stein, Ph., Briefe von Goethes Mutter. Mit einer Einleitung: Christiane und Goethe. Leipzig, Reclam. — 42.
Steinel, O., Die Reform des deutschen Aufsatz-Unterrichts. Schweinfurt, im Selbstverlage von Keppel. — 65.
Steinel, O. u. K. Keppel, Schülerbuch für den deutschen Aufsatz-Unterricht an den Mittelschulen im Sinne der Schulreform. Schweinfurt, Selbstverlag von Keppel. — 65.
Steinhausen, G., Geschichte des deutschen Briefes. 2 Bände. Berlin, Gaertner. — 51.
Stejskal, K., Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung. Auf Grundlage der vom hohen k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht für die österreichischen Schulen festgestellten Rechtschreibung. Wien, Manz. — 19.
Stoll, H. W., Die Götter u. Heroen d. klassischen Altertums. Leipzig, Teubner. — 45.
Strack, A., Der deutsche Unterricht, I. Die Stellung des Deutschen. = SwS. 125 f. — 5.
Straub, L. W., Aufsatzentwürfe. Stuttgart, Göschen. — 67.
Sturm, A., Deutsche Vers- und Tropenlehre mit einem Anhange über die Dichtungsarten. = ZR. 724. — 47.
Swoboda, W., Der Leseunterricht an Mittelschulen. = ZR. 257 ff. = 20.
Tesch, P., Die Lehre vom Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben. = CO. 630. BbG. 563. — 19.
Trewendts Jugendbibliothek, neue Folge. Band 29: M. Meisner, Tropfen und Tröpflein; 30: Helene von Ziegler, Ziegenjörgel; 31: R. Roth, In der Sommerfrische. — 45.
Trollhan, J., Die logische Beziehung der Abhängigkeit und die Folgerungen aus dem hypothetischen Urteile. = Pg. Landes-Oberrealschule in Profsnitz. (Nach Gm. 682 eine angenehm lesbare Erörterung eines der wichtigsten Teile der Lehre vom Urteil.)
Tschache, G., Themata zu deutschen Aufsätzen. = ZG. 153, ZlS. 360. — 68.
— — Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Andeutungen für die oberen Klassen höherer Töchterschulen. = ZG. 153. — 68.
Uellner, P., Das Lied von der Glocke technisch erläutert nebst einer Beschreibung des Glockengusses und einer lithogr. Tafel in Farbendruck als Lehrmittel für Schulen. Düsseldorf, Michels. — 36.
Ullsperger, F., Der schwarze Ritter in Schillers Jungfrau von Orleans. = Msch. 361. — 39.
Unbescheid, H., Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre. Mit einer Tafel zu Schillers Dramen. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 30.
Viereck, L., Eigentümliche Beschlüsse und Bestimmungen über die Stellung des deutschen Unterrichts in den höheren Schulen. = PA. 465. — 3.
— — Fremdwort und Schule. = PA. 198 ff. — 60.
Völcker, Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen. = PA. 593 f. — 5.
Volkmann, L., Die tragische Hamartia bei Lessing. Jauer, Guercke. — 38.

Wagner, Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache. = CO. 689. — 63.
Wald, M., Eine Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung. Bielefeld, Helmich. — 18.
Walzel, O. F., Neuere Quellen zur Geschichte der älteren romantischen Schule. = ZöG. 103. — 54.
Wartenberg, W., Bemerkungen zur Rhythmik und Metrik mit besonderer Rücksicht auf den Schulunterricht. = Pg. Progym. Eupen. — 46.
Weber, L., Die poetische Lektüre auf den Gymnasien. 1. Teil. = Pg. Luisen-Gym. Berlin. — 29.
Weinhold, K., Mittelhochdeutsches Lesebuch. 4. Aufl. Wien, Braumüller. — 17.
Weisweiler, J., Über das Wesen und die Bedeutung der Chrie im deutschen Unterricht (ebenfalls eine Verteidigung dieser Aufsatz-Form). = Pg. Marien-Gym. in Posen 1892.
Wendt, G., Deutsches Lesebuch. II. Teil, für die vierte und dritte Klasse der Gymnasien und Realschulen. 2. Aufl. Lahr, Schauenburg. — 25.
Werder, K., Vorlesungen über Schillers Wallenstein. = CO. 745. — 40.
Werner, R. M., Julius von Tarent und die dramatischen Fragmente von J. A. Leisewitz. = Msch. 88. — 43.
Westenberger, B., Die Notlage unseres Bühnenschrifttums und ein Vorschlag zur Hebung desselben. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, Heft 76. Hamburg, A.-G. — 54.
Wetzel, Diktierstoffe. = BhS. 129. — 19.
Wiedasch, W., Homers Odyssee für Schule und Haus, nach der neu durchgesehenen metrischen Übersetzung von E. Wiedasch. = CO. 348. — 44.
Wilmanns, W., Deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach der amtlichen Festsetzung. 8. Aufl. 2 Teile. Berlin, Parey. — 12.
Winkler, K., Lockes Lehre von den Schlüssen und syllogistischen Figuren. = Pg. Staats-Gym. in Villach. Vgl. Gm. 681. — 25.
Wolkau, R., Böhmens Anteil an der deutschen Litteratur des 16. Jahrh. = ZöG. 50. — 54.
Wustmann, G., Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häfslichen. Leipzig, Grunow. — 62.
— — Zu den Sprachdummheiten. = Grenzboten 1892, Heft 12. (Verf. geht auf manche gegen sein Buch erhobenen Einwendungen genauer ein und weist namentlich Bechsteins Vorwürfe, Zeitschr. f. deutschen Unterricht VI, 64—72 entschieden zurück.)
Ziegeler, E., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda. I. 2. verbesserte Aufl. Paderborn, Schöningh. — 65.
Zimmermann, A., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Anhang zu „Etymologische Versuche". = Pg. Kgl. Marien-Gym. zu Posen. — 67.
Zimmermann, G., Versuch einer Schillerschen Ästhetik. = ZöG. 430. BbG. 562. — 41.
Zupitza, Z., Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. 4. Aufl. Oppeln, Franck. — 16.

IV. Latein.

Ahlheim, A., Beitrag zur Behandlung der Vergillektüre. = Gm. 1. — 46.
Altenburg, Dir. O., Zur Lehrplanorganisation für die Prima des human. Gym. = Pg. Wohlau. — 24.
Aly s. unter Cicero.
Am Scheidewege. Das Gymnasium am Scheidewege. = Voss. Zeitung No. 93. — 6.
Architekten, Verein mecklenburgischer A. und Ingenieure in Schwerin am 21. März. — 9. — Verband deutscher Architekten- u. Ingenieur-Vereine in Nürnberg. Versammlung am 7. August. — 9.
Arndt, Th., Lat. Syntax im Auszuge bearb. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. (Ist von unserem Standpunkte aus abzuweisen, weil in die Kategorie der S. 45 von Lattmann und uns getadelten „Skelettgrammatiken" gehörig.)
Aus Schulbesichtigungsberichten. = LL. 28, 89 und 30, 1. — 24. 32. 40. 44. 50.

Bacmeister, Ad., und Keller, O., Die Briefe des Q. Horatius Flaccus im Versmafs der Urschrift verdeutscht. Leipzig, Teubner. — 79.
Baenitz, J. M., Das neue Gymnasium und das neue Realgymn. Berlin. Wilhelmi. — 17.
Bäthcke, Oberl. Dr. H. = RhS. No. 8. — 19.
— — Bellum Helvetiorum. Leitfaden für den Anfangsunt. im Lat. auf Grund der Lektüre in der Tertia. Lübeck. Lübcke & Hartmann. 1892. — 64.
Bauder, W, Einige dringende Wünsche an die Herausgeber von Lesebüchern für höh. Schulen. = PW. 1890, 69. — 49. 68.
Baumeister, in Verh. d. Münch. Phil.-Vers. Leipzig, Teubner. 146. — 48.
Becker, Oberl. Dr. Th., Das Lesen und die sprachliche Verwertung lat. Schriftsteller, bes. auf der Mittelstufe d. Gym. = LL. 26, 10. — 38. 46. 68.
Behrendt. Ludw., Horaz in deutscher Übertragung. Mit beigef. Original-Text. 3. Teil: Ansprachen (Epistolae). Berlin. Behrendt. — 79.
Bender. F., Klassische Bildermappe, herausg. unter Mitwirkung von Ed. Anthes u. G. Forbach. Darmstadt, Zedler & Vogel 1890. Heft III. IV. — 49.
Bescheidene Vorschläge eines Nichtphilologen zur Gestaltung uns. höh. Unterrichtswesens. Strafsburg, Verlagsanstalt. - 17.
Biedermann, Prof. Dr. G., Lat. Elementarbuch für die 1. Kl. des human. Gym. 6. Aufl. München, Th. Ackermann. — 59. 61.
Binder, Dr. W., Q. Horatius Flaccus Werke. Deutsch in den Versweisen der Urschrift. 2. Lief.: Od. Buch I, 8 bis Schlufs und Buch II, 1—16. — 3. Lief.: Od. Buch 2, 17 bis Schlufs und Buch 3, sowie 4, 1. Berlin. Langenscheidt. — 78.
— — Publius Vergilius Maro. Deutsch in der Versweise der Urschrift. 1. Lief.: Einl. Idyllen 1—8. v. 1—72. 5. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — 75.
Blaum, Zur Schulreformfrage in Elsafs-Lothr. = SwS. 20. — 12.
Bökel, Dr., in Verh. d. Münch. Phil.-Vers. Leipzig, Teubner. 152. — 48.
Bonnet, M., La philologie classique. Six conférences sur l'objet et la méthode des études supérieures rélatives à l'antiquité grecque et romaine. Paris. Klincksieck. 1892. — 2.
Born, Prof. Dr. B., Bemerkungen zu einigen Oden des Horaz mit bes. Berücksichtigung der Wortstellung. = Pg. Magdeburg Domgym. — 79.
Bornemann, L., Einführung ins Lat. auf Grund des französischen Anfangsunterrichts. Hamburg, Herold. 1890. — 19.
Bréal, M., De l'enseignement des langues anciennes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne Paris, Hachette. — 2.
Breymann, Prof. Dr. H., Die neueren Sprachen im Rahmen der in Bayern beabsichtigten Gymnasialreform. = PA. 475 ff. — 19.
Brinker, Dr. K., Wie weit ist der Wortschatz in Caes. b. g. und den Biographieen des Nepos im lat. Lesebuch d. unt. Klassen zu verwerten? = Pg. Schwerin Rgym. — 40.
— — Die lat. Kasussyntax auf Grundlage von Caes. b. g. und Nepos. = NJ. II H. 10—12. — 43.
Brix, Jul. Ausgewählte Komödien des T. Maccius Plautus. Für den Schulgebr. erkl. 3. Bändch. Menaechmi. 4. Aufl. bearb. von M. Niemeyer. Leipzig. Teubner. — 81.
Brodskij, K., Zur Frage über die Übersetzungen aus den alten Sprachen. = Gymnasium (Reval 1890) 44. — 47.
Brunner, Prof., Verh. der Münch. Phil.-Vers. Leipzig, Teubner. 190. 193. — 36.
Bubendey, J. F., Unsere Stellung zur Schulfrage. Berlin, Gropius. — 9.
Busch-Fries, Lesebuch. Berlin, Weidmann. — 59.
Caesaris commentarii de bello Gallico Für den Schulgebrauch herausg. von Ignaz Prammer. Mit einer Karte von Gallien und einem Titelbild. Des Textes 4. unv. Aufl mit Anhang: Das röm. Kriegswesen in Cäsars gall. Kämpfen. Von Ernst Kalinka. Mit 24 Abbild. Leipzig, Freytag. — 69.
— — belli Gallici libri VII und Hirtii l. VIII. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. A. Doberenz. 9. völlig umgearb. und mit einem krit. Anhang vers. Aufl. I. Heft: Buch I—III. Mit Einleitung und einer Karte von Gallien. II. Heft: IV—VI. bes. von Dr. G. B. Dinter. Leipzig, Teubner, 1890. — 69.
Chaignet, A., La rhétorique et son histoire. Paris. Vieweg. — 2.

Charitius, Dr. Franz, Das Übersetzen ins Lat. Pg. Frankfurt a. O. 1892 (wird im nächsten Bericht eine Stelle finden).
Christ, A. Th., Anschauung im philol. Unt. = Msch. 243. — 48.
Ciceros Ausgewählte Reden erkl. von K. Halm. III. Bd. Die Reden gegen L. Sergius Catilina und für den Dichter Archias. 13. umgearb. Aufl. bes. von G. Laubmann. Berlin, Weidmann. — 72
— — Rede gegen Q. Caecilius. Für den Schulgebr. erkl. von Dr. K. Hachtmann, Dir. Gotha, Perthes. — 72.
— — 1., 4. und 14. philippische Rede. Für den Schulgebr. herausg. von E. R. Gast, Prof. Leipzig, Teubner. – 72.
— — oratio pro Murena. Schol. in usum ed. Al. Kornitzer. Wien, Gerold. — 72.
— — Philosophische Schriften. Auswahl für die Schule. In 7 Heften, getrennt wie auch in einem Gesamtbande. 1. Heft: Einleitung in die Schriftstellerei Ciceros und in die alte Philosophie. Mit Titelbild. — 2. Heft: De off. libri III mit Vorbemerkungen und Inhaltsangaben. — 3. Heft: Cato maior de senectute mit Vorbemerkungen. — 4. Heft: Laelius de amic. mit Vorbem. — 5. Heft: Tuscul. disput. ausgew. mit Vorbem und Analysen. — 6. Heft: De natura deor. libri III und De fin. bonor. et mal. I, 9—21. Ausgew. mit Vorbem. und Analysen. — 7. Heft: De re publica. Ausgew. mit Vorbem. und Analysen von Dr. O. Weifsenfels, Prof. Leipzig, Teubner. — 73.
— — Paradoxa ad M. Brutum. Erkl. von Dr Max Schneider, Gymn.-L. in Gotha. Leipzig, Tauchnitz. — 73.
— — Ausgewählte Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen. Zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters Ciceros. Herausg. von Fr. Aly. Berlin, Gaertner. – 74.
— — Sein Leben und seine Schriften. Von Fr. Aly. Mit einem Titelbild. Berlin, Gaertner. — 74.
Ciceronis opera rhetorica recogn. Guil. Friedrich. Vol. II continens de Oratore libros, Brutum, Oratorem, de optimo genere oratorum, Partitiones oratorias, Topica. Leipzig. Teubner — ist uns nicht zugegangen; vgl. die Anz. von E. Ströbel in BphW. 1455.
Comnick. Gymn.-L. E., Zur Behandlung der lat Syntax auf d. Gym. = Pg. Bunzlau. — 44.
Cornelii Nepotis vitae. Post Carolum Halmium recogn. Alfr. Fleckeisen. Leipzig. Teubner, 1890. — 69.
— – qui exstat liber de excell. ducibus exter. gentium. Accedit eiusdem vita Attici. Ad historiae fidem recogn. et usui scholarum accommodavit Ed. Ortmann, Dr. Prof. Ed. quinta. Leipzig, Teubner. — 69.
Debo. Prof., Rede in einer Versammlung in Karlsruhe am 11. Nov. 1890. = SwS. 1891. — 13.
Detto, Oberl. Dr. W. A., Horaz und seine Zeit. Ein Beitrag zur Belebung und Ergänzung der altklass. Studien auf höh. Lehranstalten. Mit Abbild. 2. verb. Aufl Berlin, Gaertner. — 80.
Dettweiler, Dir. Prof. Dr. P., in Verh. der Münch. Phil.-Vers. Leipzig. Teubner 140. — 4. 35.
Deuerling, Stud.-Rektor Dr. A., = BbG. 22. — 38.
Die kaiserliche Rede und die Schule der Zukunft. Vom Standpunkte eines jüngeren Fachgenossen aus beleuchtet. Berlin, Nicolai. — 8.
Direktor, von einem alten, Über den jetzigen Zustand unserer Gym. = Gymnasium, Monatsschrift für Phil. u. Päd., herausg. v. G. Jančeveckij. Reval 1890, S. 23 ff. – 6.
Dissertationes philologae Vindobonenses. Vol. II. Prag. Tempsky. Enthält: Ant. Swoboda, Quaestiones Nigidianae. — Joan. Benesch. De casuum obliq. apud Iustinum usu. — Ern. Kalinka, De usu coniunctionum quarundam apud scriptores Atticos antiquissimos. — Arm. Metlikovitz. De Sophoclis codice Laurentiano Plut. XXXI. 10.
Döhring, Alfr., Einige Kapitel deutsch-lat. Schulgrammatik. = NJ. II, 1890. — 433.
Dörwald, P., Einige Fragen zur Reform des Gymn.-Unt. = NJ. II, 8.—26. 44. 53.

Drenckhahn, Dir. O., 30 lat. Abitur.-Extemporalien. 3. Aufl. Mühlhausen i. Th. Heinrichshofen. — 68.
Ehrhardt, L., Über die Grundlagen unserer höheren Schulbildung. Berlin. Lüstenöder. — 5. 45.
Eichert, Dr. O., Schulwörterbuch zu den Komm. d. C. Julius Caesar vom gall. Kriege. Mit einer Karte. 7. rev. Aufl. Breslau, Kern. — 70.
— — Wörterbuch zu den Komm. d. C. Julius Caesar über den gall. Krieg und über den Bürgerkrieg, sowie zu den Schriftwerken seiner Fortsetzer. 10. verb. Aufl. Hannover, Hahn. – 70.
— — Wörterbuch zu den Verwandlungen des P. Ovidius Naso. 10. verb. Aufl. Hannover, Hahn. — 75.
— — Schulwörterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. 12. verb. Aufl. Breslau, Kern. — 69.
Eichler, H., Zur Bedeutung der Leistungen im extemporierten und im präparierten Herübersetzen. = Gm. 269. — 46. — Dazu Bemerkung von M. Wetzel 272. — 46.
Ein Wort zur Schulreform. Von einem Philologen in den Reichslanden. Hamburg, Meifsner. — 51. — Dazu Anz. von H. Schiller, ZG. 557.
Elsner, Präz. Eug., und Pfeiffer, Koll. A., Elementarbuch für den ersten Unterr. im Lat. Grammatik, Übungsbuch und Wörtersammlung. Stuttgart, Kohlhammer. -- 40. 59. 61.
Engelmann, Prof. Über die Anschauungsmittel des klass. Unterr. Vortrag. = Verhandl. der Münch. Phil.-Vers. Leipzig. Teubner. 144. 150. — 48.
Enoch, W.. = NJ. 426. — 41.
Epple. Lesebuch. — 59.
Eucken, Univ.-Prof. Dr. R., Der Kampf um das Gymnasium. Gesichtspunkte und Anregungen. Stuttgart, Cotta. — 8.
Faulde. Lesebuch. — 59.
Fauth, Prof. Franz, Das Gedächtnis. Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkte der heutigen Physiologie und Psychologie. Gütersloh, Bertelsmann. (Auch für den lat. Unterr. wertvoll.)
Fick. W., Lat. Vokabularium für Sexta. Unter Mitwirkung von J. Bitzer. Stuttgart, Kohlhammer. — 63.
Fink, Dir., Die Idee des Gym. und ihre Verwirklichung. = Pg. Ploen. — 39.
Finsler. Rektor, Kritische Bemerkungen zu Prof. Haags Lehrmittel zur Einf. in die latein. Spr. Im Auftrage der Lehrer der alten Sprachen am städt. Gym. zu Bern. Bern, Schmid, Francke & Co. — 62.
Fleischmann, Prof. K.. Quintus Curtius Rufus als Schullektüre. = Pg. Bamberg Gym. — 35. Vgl. Verh. d. Münch. Philolog.-Vers.. Leipzig, Teubner. 187. 191.
Fornelli, Nic., La pedagogia e l'insegnamento classico. Milano 1889. — 5.
Frese. Franz. Catulls Gedichte in neuen Übersetzungen. Salzwedel, Klingenstein. — 81.
Frick, Dir. Dr. O. †, in LL. 26, 117. — 18.
— — Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans. = LL. 28, 15 ff., vgl. LL. 27, 47 f., 73. — 22. 36.
— — Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls. = LL. 29, 14. — 46.
Friedländer. Univ.-Prof. Dr. Ludw.. Petronii cena Trimalchionis mit deutscher Übersetzung und erkl. Anm. — Leipzig, Hirzel. (Enthält in der Einleitung: Litterarhistorisches, Leibniz à princesse Louise. Städtewesen in Italien im 1. Jahrh.. dann links Text. rechts Übersetzung — ein Muster feiner und geschmackvoller Verdeutschung, dann Anmerkungen von hohem wissenschaftlichem Werte — kurz ein glänzendes Werk.)
Friedrich. Prof.. in Verh. der hessischen Landstände vom 18. Febr. — 53.
Friedrich, E., Dolmetschende Gleichungen. = CO. 469. — 42.
Fries. Dir. Dr. W., Vgl. Seyffert.
— — in General.-Vers. des Gymnasialvereins in München am 19. Mai. — 17.
— — in Verh. der Münch. Phil.-Vers. Leipzig, Teubner, 142. — 4.
— — Zur Schulreform. = ZG. 597 ff. — s. a. Busch.
Frisch. Hans. Das Märchen von der klassischen Bildung. = Schorers Familienblatt 168 ff.. 180 ff -- 15.
— — Das Gym. u. d. deutsche Unterr. = Schorers Familienblatt 45 ff. — 15.

Hennings, P., Elementarbuch zu der lat. Gramm. von Ellendt-Seyffert. 5. Abt. Für die Sekunda. Das Leben Alexanders d. Gr. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. (Hat uns nicht vorgelegen. Aber es erscheint uns nicht angemessen, eine Klasse zwei Jahre lang mit einem solchen Stoffe zu beschäftigen, zumal wenn Curtius Rufus daneben gelesen wird.)
Herbst, Joh., Des P. Terentius Lustspiele. deutsch. 10. Lief.: Der Selbstpeiniger (Schlufs). — Berlin, Langenscheidt. — 81.
Hermann-Erbe, Lesebücher. — 59.
Hefs, Dir. Dr. G. — 35.
Heufsner, Dir. Dr. F., = LL. 27. 106 ff. — 18.
Heynacher, Prof. Dr., Beiträge zu einer zeitgemäfsen Behandlung der lat. Gramm. auf statistischer Grundlage. = Pg. Norden 1892. — 43.
Hilberg, Prof. Isid., Über die Gesetze der Wortstellung im Pentameter. = Verh. d. Münch. Phil.-Vers. Leipzig. Teubner. — 75.
Hoehler, Guil., Scholia Iuvenalia inedita II. = Pg. Ettenheim 1890 No. 604. (Enthält den Kommentar und vita Iuvenalis.)
Hoffmann, Eman, Das Modusgesetz im lat. Zeitsatze. Antwort auf William Gardner Hale's: „The cum-Constructions". Wien, Gerold. (Versuch der Widerlegung der Haleschen Schrift, vgl. Wetzel.)
Hoffmann, Oberl. Dr. Ferd., und Votsch, Oberl. Dr. W., Lat. Übungsbuch für die mittl. Klassen höh. Lehranst. im Anschlufs an Stegmanns lat. Schulgr I. Leipzig, Teubner. — 65.
Hofmann-Gedickes Lat. Lesebuch. bearb. von O. Stiller. 36. Aufl.. Gütersloh. Bertelsmann. Dazu Deutsche Übungsbeispiele für VI–IV von H. O. Simon. 9. gänzl. umgearb. Aufl. Leipzig, Teubner (hat uns nicht vorgelegen).
Holub, J., Der Name „Germani" in Tac. Germ. 2. Tungri — ein gallischer Stamm. Freiwaldau, Titze. — 72.
Holzweifsig, Dir. Dr. F., Lat. Schulgrammatik in kurzer, übersichtlicher Fassung und mit bes. Bezeichnung der Pensen für die einz. Klassen. 5. neue durchges. Aufl. Hannover, Goedel 1892. — 57.
— — Übungsbuch für den Unt. im Lat. Kursus d. Sexta. 3. verb. Aufl. Hannover, Goedel. — 60. — Dasselbe für Quarta. 2. neu durchgesehene Aufl. Hannover, Goedel. — 64.
— — Präparation zu Cornelius Nepos. Heft 12, 14, 16 der Präpar. von Krafft u Ranke. Milt. Them. Arist. Paus. – Cim. Alc. Thras. Ages. — Epam. Pelop. Hann. — Hannover, Goedel. — 69.
Horati Flacci opera scholarum in usum ed. O. Keller et J. Haeussner. Ed. altera emend. Prag, Tempsky. — 76.
— — carmina selecta, herausg. für den Schulgebr. von Dr. Joh. Huemer. 3. durchges. unveränd. Aufl. Wien. Hölder. — 78.
— — Oden und Epoden des Q. Horatius Flaccus. Für den Schulgebr. erkl. von Dr. Em. Rosenberg, Pror. u. Prof. 2. Aufl. Gotha, Perthes. — 77.
Horatius Flaccus rec. Guil. Mewes. Vol. alterum. Berlin. Calvary.
Horaz' lyrische Gedichte. Erkl. von Gerh. Heinr. Müller. Strafsburg, Verlagsanstalt. — 76.
Hornemann, Oberl. Dr. F., in Verh. der Münchener Phil.-Vers. Leipzig, Teubner, 133. 139 — 4.
— — Einheitsschulbestrebungen in Italien = Schriften d. deutsch. Einheitsschulvereins VI. Hannover. — 5.
— — Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform. Vom geschichtl. Standpunkt aus beleuchtet. Hannover, Meyer. — 8.
Hubatsch, Rgym.-Dir. Dr., = Charlottenburger Gemeindezeitung. — 6.
Huther, Gym.-L. A., Zur Reform des Gymnasiallehrplans = ZG. 529 ff. — 23.
Im Brennpunkte der Schulbewegung. Frankfurt a. M. 1890, Mahler = BbR. 6 ff. — 13.
Irmscher, Em., Vergils Aeneide Buch VII in freien Stanzen übers. = Pg. der Zeidlerschen Realsch. in Dresden. – 76.
Jäger, Dir. Dr. O., Rede in der 28. Vers. rhein. Schulmänner zu Köln. Vgl. Ein Wort vor Thorschlufs. Köln. Zeitung 608. 610, s ZG. 504. – 3. 7.

Jäger, Dir. Dr. O., Vergängliches und Bleibendes im hum. Gymnasium = Vortrag in der päd. Sekt. d. Münchener Phil.-Vers., s. Verh. ders. Leipzig, Teubner,126. — 3. 4.
Jahr, Gym.-L. K., Vokabularium zu Tell, Lat. Lesebuch für Sexta. Berlin, Weidmann. — 63. s. auch Tell.
Jančeveckij, G., Noctes scholasticae = Gymnasium, Monatsschrift für Phil. und Päd. Reval 1890. S. 1 ff. — 6. Das. S. 20 ff. — 47.
Josupeit. — 43.
Jung, Oberl. Dr. A. †, Inwieweit dient das Studium der Alten zur Erweckung des Sinnes für die Wahrheit? = ZG. 1892, 113 ff. — 1a.
Jurenka, Prof. Dr. H., Erstes lat. Lesebuch, zumeist aus Cornelius Nepos. Mit erkl. Anmerkungen für Schüler. I. Teil: Text. II. Teil: Anmerkungen. Wien, Hölder. 91. — 69.
— k — Zum lat. Unterricht = PW. 1892, 126. — 50.
Kalckstein Dr. K. von, Nationale und humanistische Erziehung. = Deutsche Schriften für nationales Leben, herausg. v. Eug. Wolff. I, 1. Kiel, Lipsius & Tischer. — 18.
Karsten, Johannes, Horaz. Seine Lyrik. Übertragen. 4. Ausg. Hagen, Riesel. — 78.
Kautzmann, Prof. Ph., Pfaff, Prof. Dr. K., Schmidt, Prof. T., Lat. Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia im Anschlufs an die lat. Schulgramm. von Stegmann. I. Für Sexta. — Leipzig, Teubner. — 60.
Keferstein, H., Ideale und Irrtümer der Unterrichtsprogramme. = Deutsche Zeit- und Streitfragen H. 73. Hamburg, A.-G. — 19.
Keller, O, s. unter Bacmeister.
Kern, Hans. Vergiliana. = Festschrift des bayer. Gymn.-L.-Vereins zur Münch. Phil.-Vers. = BbG. 164. (Enthält Textkritik.)
Kobilinski, Gymn.-L. Dr. von, Die lat. Sprache auf dem Gym. = ZG. 399, — 33. 34.
— — Die gebräuchlichsten lat. Synonyma. = Pg. Königsberg i. Pr. Wilh.-G. — 66.
Koch, Dr. G. A., Schulwörterbuch zur Aeneide d. P. Vergilius Maro. Nach des Verf. Tode herausg. von Dr. V. H. Koch. 2. vielf. verb. Aufl. von Dr. H. Georges. Hannover, Hahn. — 76.
Kretschmann, Dir. Dr. H., Lat. Musteraufsätze. Ein Beitrag zur Ehrenrettung des lat. Aufsatzes. = Pg. Danzig. Kgl. Gym. — 49.
Kreuser, Dr. A., Die Briefsammlung des jüngeren Plinius als Schullektüre = Pg. Prüm. Progym. — 35.
Kübler, Dir. Dr. O., Das lat. Skriptum in der Reifeprüfung. = ZG. 728. — 52.
Kühne, Prof. Karl, Selbstbiographie des Q. Horatius Flaccus. = Pg. Maria-Einsiedeln (Bened.-Stift). — 80.
Kunow, E., Güfsfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend. Leipzig, Rust. — 17.
Landgraf, Dr. Gust., Lat. Schulgrammatik. Bamberg, Buchner. — 55.
— — Litteraturnachweise und Bemerkungen zur Lat. Schulgramm. von Dr. G. Landgraf. Bamberg, Buchner. — 56.
Dazu: Rez. von H. Ziemer in Gm. 417. — 56; von Golling ZöG. 1078. — 56; Stegmann WtklPh. 772. — 56; Dettweiler BphW. 1049. — 56; Schirmer NphR. 43. — 56; Zucker BbG. 114. — 56.
Lange, F., = RhS. 14. — 14. 68.
Lange, P., Zur Cäsarlektüre. = PW. 111. — 46.
Lanzinger, F., Lat. Elementarbuch für die 1. Kl. des human. Gym. 2. Aufl. Bamberg, Buchner. — 59. 61.
La Roche, Prof. P., Sätze von Cicero aus der Schulpraxis. Deutsch u. lat. Ein Beitrag zum Studium der lat. Stilistik. München, Kaiser. — 67.
Lattmann, Geh. Reg.-Rat Dr. J., Die Kürzung der Gramm. als ein Ergebnis der Reform d. höh. Schulwesens. = LL. 29. 102. — 45. 65.
— — Lat. Elementarbuch für VI. 6. verb. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 60.
— — Lat. Übungsbuch nebst stilistischen Regeln für III. 2. umg. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 66.

Lehrplan für die Gym. und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891. Stuttgart. — 27. 30.
— — für die Lateinschulen Württembergs vom 8. Aug. 1891. Stuttgart. — 27. 30.
— — der sächsischen Gymnasien vom 6. Dez. 1891. — 27. 30.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höh. Schulen (in Preufsen) nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin, Besser. — 11. 14. 18 f. 27, 30. 34. 35. 41. 46. 47. 49. 54. 59.
Leisering, H., Das 3. Buch der Oden des Horaz in freier Nachbildung. = Pg. Soph.-Gym. Berlin, Gaertner. (Ist meist geschmackvoll, aber oft zu frei.)
Leuchtenberger, Horaz-Dispositionen. Berlin, Gaertner. — 78.
Livii ab urbe condita libri I. II. XXI. XXII. Adiunctae sunt partes selectae ex libris III. IV. VI. Für den Schulgebrauch herausg. von Ant. Zingerle. 3. verb. Aufl. Mit Einleitung, Namensverzeichnis, Anhang, 5 Karten und 3 Abbild. Prag, Tempsky. — 70.
— — ab urbe condita libri. Wilh. Weifsenborns erkl. Ausgabe neu bearb. von H. J. Müller. III. Bd. 2. Heft: Buch IX. X. 5. Aufl. Berlin, Weidmann. — 70.
— — ab urbe condita liber IX. Für den Schulgebr. erkl. von Fr. Luterbacher. Mit einer Karte der Furculae Caudinae. Leipzig, Teubner. — 70.
— — ab urbe condita liber IX. Für den Schulgebr. erkl. von Dr. E. Ziegeler. Gotha, Perthes. — 70.
— ab urbe condita liber XXI. Für den Schulgebr. erkl. von Ed. Wölfflin. 3. Aufl. Lib. XXII von demselben. 3. Aufl. mit einem Kärtchen. Leipzig, Teubner. — 70.
— — ab urbe condita libri. Wilh. Weifsenborns erkl. Ausg. neu bearb. von H. J. Müller. IV. Bd. 2. Heft: Buch XXII. 8. Aufl. Berlin, Weidmann. — 70.
— — ab urbe condita libri XXI et XXII. Scholarum in usum rec. R. Novák. Prag, Otto. (Hat uns nicht vorgelegen, scheint aber den gewohnten Charakter Novákscher Ausgaben zu tragen.)
Lohr, Oberl. F., Was sollen wir im sprachl.-hist. Unt. veranschaulichen, und wie kann dies in erspriefslicher Weise geschehen? = Gm. No. 23. 24. — 48. 49.
— — In Verh. der Münch. Phil.-Vers. Leipzig, Teubner, 148. 151. — 48.
Loos, Über das Chorsprechen. = Msch. 233. — 40.
Lübker, Fr., Reallexikon des klass. Altertums. 7. verb. Aufl. von Prof. Erler. Leipzig, Teubner. (Erheblich verbessert, aber trotzdem nicht überall auf der Höhe der Zeit stehend.)
Ludewig, Ant., Quomodo Plinius maior, Seneca philos., Curtius Rufus, Quint., Tac., Plin. min. particula quidem usi sint. I. = Prager philol. Studien, herausg. von O. Keller. Prag, Dominicus. (Eine verdienstliche Arbeit, doch zunächst mehr Statistik.)
Lutsch, Lesebuch. — 59.
Mahn, Oberl. Dr. P., Über lat. Lektüre und deutsch. Stil. = NJ. II 359. — 36.
— — Einige Gedanken über das Korrektum der schriftl. Arbeiten. = NJ. 1890 H. 11. — 54.
— — Ist man berechtigt, die Primaner während des letzten Jahres ihrer Schulzeit für überbürdet anzusehen und bejahendenfalls, wie können dieselben entlastet werden? = NJ. II. 170. — 32.
Maurer, Gym.-L. Dr. K., Die Fabeln des Phädrus in der Quarta d. Gym. innerhalb der Konzentration. = Pg. Giefsen Gym. — 35.
Mayer, Prof A., Übungen des lat. Stils für mittl. Gymnasialklassen (im Anschlufs an die Lekt. d. Nepos u. Cäsar nebst einem philol. Kommentar, 5. u. 6. Schuljahr, Tertia). Freiburg, Herder. — 65.
Mayser, Ist die lat. Schulgrammatik von Ellendt-Seyffert im Gym. beizubehalten oder nicht? = KW. 351. — 58.
Melber, Stud.-L. Dr. J., Der Bericht des Dio Cassius über die gall. Kriege Cäsars. = Pg. München, Maxim.-Gym. S. 53 ff. — 70.
Meurer, Lesebücher. Weimar, Böhlau. — 59.
Meyer, Univ.-Prof. Dr. J. B., Die Kaiserworte auf d. Schulkonf. und die Zukunft d. höh. Schulreform. = MIS. Heft 5. 7. 8. 9 und 1890, 170. — 91.

Meyer, Univ.-Prof. Dr. Lothar, Die Reform der höheren Schulen. = Schriften des deutsch. Einheitsschulvereins. Hannover, Meyer. 1890. — 5.
Michl, A., Sätze und zusammenhängende Abschnitte aus Nepos zur Einübung d. lat. Kasuslehre. Wien, Hölder. — 65.
Miller, Stud.-Rektor Ant., Vorlagen zum Übers. ins Lat. für die Abitur. bayer. Gym. = Pg. Würzburg, alt. Gym. 1890. — 68.
— — Verh. d. Münch. Phil.-Vers. Leipzig, Teubner. 192. — 36.
Miller, Prof. Max, Oppians des Jüngeren Gedicht von der Jagd lib. II, 1—377 metrisch übersetzt und mit erkl. Bemerkungen versehen. = Pg. München, Luitp.-Gym. (Die Bemerkungen sind ebenso wertvoll wie die Übersetzung willkommen.)
— — Lat. Ferienaufgaben. München, Pohl. — 63.
Müller, Oberl. Dr. Franz. Rez. in Berl. phil. Woch. 1892, 287. — 52.
— — Zum lat. und griech. Unt. = BphW. 1892, 254. — 52.
— — — — — = BphW. 1636. — 65.
Müller, Gymn.-L. Dr. Hans, Übungsbuch zum Übers. ins Lat. für Quarta. (Im Anschlufs an De viris ill. Lesebuch für Quarta.) Hannover. Meyer. — 65.
Müller, Oberl. Dr. V., Lat. Lese- und Übungsbuch für VI. Altenburg, Pierer. — 60.
— — Lat. Lese- und Übungsbuch für V. Altenburg. Pierer. — 62.
— — Alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis dazu. — 62.
Nefs, K., Aufgaben zum Übers. ins Lat. für die 4. und 5. Kl. (Untertertia) des hum. Gym. und den 1. u. 2. Kurs d. Realgym. 2 Bde. Erlangen, Junge. — 66.
Neubauer, Prof. Eng., Lat. Übungsbuch für die 2. Kl. der Gym., Ausg. zu Schmidts Schulgramm. Wien, Hölder. — 64.
— — Übungsbuch für die 1. Kl. — 59.
Nohl, Clem., Der gemeinsame lateinlose Unterbau und die Schulkonferenz. Neuwied, Heuser. — 19.
Oehler-Schubert-Sturmhoefel, Übungsbuch für den gramm. Unterricht im Lat. III. Teil, für Quarta mit einem Wörterverzeichnis. Leipzig, Teubner. — 65.
— — Lesebücher. — 59.
Ohlert, Arnold, Die deutsche Schule und d. klass. Altertum. Eine Untersuchung der Grundlagen des gymn. Unt. Hannover, Meyer. — 15. — Dazu Anz. von Uhlig in HG. und Hartfelder in SwS. 86. — 16.
Orbilius plagosus, Die Berl. Dezemberkonferenz und d. hessische Schulwesen. Darmstadt, Waitz. — 36.
Ordnung der Reifeprüfungen an den höh. Schulen (Preufsens) und Ordnung der Abschlufsprüfungen nach dem 6. Jahrg. der neunstufigen höh. Schulen. Berlin, Besser. — 27.
Östbye, Prof. P. (Christiania), Die letzten Entwickelungen der Organisation des höh. Schulwesens in Norwegen. = HG. 84 ff. — 21.
Ostermann, Lesebücher. Leipzig, Teubner. — 59.
Otto, Dr. A., Die Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten der Römer. Leipzig. Teubner. — Vgl. die ausführliche Rez. von H. Ziemer in Gm. 1892, 167.
Pädagogische Erfahrungen. = Vofs. Zeitung vom 14. Dez. 1890. — 6.
Paulsen, Univ.-Prof. Dr. F. = Deutsch. Wochenblatt No. 1. — 84
Perthes, Herm., Lat.-deutsche vergl. Wortkunde im Anschl. an Cäsars bell. Gall. Ein Hülfsbuch für d. lat. u. deutsch. Unt. 2. Aufl. bes. von Prof. W. Gillhausen. II. Abt. Zu Cäs. bell. Gall. V—VII. Berlin, Weidmann. — 69.
Pervoos, P., Der Unt. in d. lat. Gramm, in der 2. Gymn.-Klasse (russ.) = Gymnasium (Reval, 1890) 135, 202. — 44.
Peter, Rektor Prof. Dr. H., Georgii Fabricii ad Andream fratrem epistolae ex autographis primum editae I. = Pg. Meifsen. (Interessant für die Zeit von 1548—1557.)
Peters, Dr. Karl, Anthologie aus den röm. Elegikern. Mit bes. Berücksichtigung Ovids. Für den Schulgebr. erkl. 1. Heft. Gotha, Perthes. — 81.
Pindter, R., Die einheitliche Mittelschule. Ein Beitrag zur Lösung der Mittelschulfrage. Linz. Ebenhöch. — 19.

Pirig, J., Was soll an die Stelle des lat. Aufsatzes treten? = Gm. 157. — 46. 50. 52. 53. Dazu: Bemerkung von M. Wetzel 162. — 46. 50.
Politische Korrespondenz in PJ. (Preufs. Jahrb.) Märzheft. — 6.
Quidam, Sendschreiben in SwS. 7. — 36.
Radtke, Dir. Prof. Dr., Materialien zum Übers. ins Lat. für Gymnasialprimaner und Studierende der Philol. 3., von neuem verm. Aufl. Leipzig, Teubner. — 66.
Redslob, Altertum und Gegenwart. = NJ. II. H. 8 und 9. — 39.
Richter, Dr. A., Die Irrlehre von der formalen Bildung und ihre Folgen für die Gym., insbes. für d. math. Unt. = PA. 537 ff. — 12. 53.
Richter, Dir. Dr., in Verh. d. Münch. Phil.-Vers. Leipzig, Teubner, 149. — 48.
Röckl, Seb., Lat. Übungsbuch für die 2. Kl. d. Gym. 2. Aufl. nach der Landgrafschen Gramm. umgearb. von S. Röckl und Dr. H. Kobert, Gymn.-LL. Bamberg, Buchner. — 64.
Rösch, Prof. W., Der Geschichtsschreiber Cornelius Tacitus. = Samml. gem. wiss. Vorträge. begr. v. Virchow u. Holtzendorff. Heft 119. - 72.
Salkowski, P., Zu Cic. de off. I. 32. 33. 42. = NJ. Heft 10. — 73.
Sallustius, Crispus, Bellum Catil., Bell Iugurth. und Reden und Briefe aus den Historien. Zum Schulgebr. herausg. von Aug Scheindler. 2. Aufl. Mit einer Karte. Prag, Tempsky. — 71.
— — Bellum Catil., Histor. orationes et epist. scholarum in usum recogn. Rob. Novák. Accedunt incertae originis opuscula Sallustiana. Prag, Storch. — 71.
Sander, Oberl. Dr. J., Zur Schriftstellerlektüre. = BhS. No. 4 u. 5. — 37. 47.
Scheele, Elementarbuch. Berlin, Friedberg & Mode. — 59.
Schenckendorff, von, Vortrag in der „Akad. Vereinigung" am 5. Febr. in Berlin. = NJ. S. 88 — 20.
Schenk, Dr. O., Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung. = LL. 28. 69. — 47
Schenk, Oberl. Dr. R., Das Bildungsziel des Gym. und die Privatlektüre. = ZG. 264. 47.
Schiller, Geh. Rat Prof. Dr. H., Schularbeit und Hausarbeit Ein Vortrag. Berlin, Weidmann. — 39. Dazu: Rez. von Dir. Dr. Muff. = ZG. 612. — 39.
— — Die lyrischen Versmafse des Horaz. Nach den Ergebnissen der neueren Metrik für den Schulgebr. dargestellt. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 79.
Schmalz, Dir. H. J., in Verhandl. d. Münch. Philologen-Versamml. Leipzig, Teubner. 147. — 48.
— — Die schriftlichen Übersetzungen aus dem Lat. und Griech. im Dienste des deutschen Unterr. = SwS. 25. — 53.
Schmelzer, Dir. Dr. K., Pädagogische Aufsätze. Ein Vorschlag zur Schulreform. Leipzig, Voigtländer. — 17.
Dazu: Rez. von Wendt in ZG. 193. — 17.
Schmidt, H., Lesebuch für VI und V. Halle a. S., Gesenius. — 59.
Schmidt, Prof. Joh., Kommentar zu Cäsars Denkwürdigkeiten über den gall. Krieg. Für den Schulgebrauch. Wien, Tempsky. (Dieser im Text S. 70 nicht erwähnte Kommentar gleicht dem in Jb. V, IV, 43 erwähnten Nepos-Kommentar desselben Verf. und ist als brauchbar, gut übersichtlich und sorgfältig anzuerkennen.)
Schmidt, Dr. K. E., Vokabeln und Phrasen zu Cäsars bell. Gall. nebst kurzen Anweisungen zum Übers. 9. Heft. VI. Buch, Kap. 1—9. Königsberg i. Pr., Beyer. — 70.
Schneidewin, Prof. M., Der lat. Aufsatz. Ein Nachruf. = Nat.-Zeitung vom 19. Febr. u. PA. 435 — 49.
Schröter, R., Zur Überbürdungsfrage. = NJ. II. 185. — 32.
Schul-Ordnung für die hum. Gym. im Königreich Bayern vom 23. Juli 1891. Kempten, Kösel. — 27. 29.
— — für die Realgym. im Königreich Bayern vom 3. Sept. 1891, mit Inhaltsverz. und alphabet. Registern von J. Füger, Subrektor. Bamberg, Buchner. — 27.

Seyffert, Prof. Dr. M. A. und Fries, Dir. Dr. W., Latein. Elementargrammatik. bearb. nach der Gramm. von Ellendt-Seyffert. 5. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 58.
Sigismund, Fr., Bemerkungen zu meinem latein. Lesebuch für VI. = NJ. 1890 481 ff. (Verwahrung gegen Mewes' Kritik in ZG. 1889, 732 und Darlegung der Grundsätze für Abfassung von Elementarlesebüchern)
— — Lesebuch. Leipzig, Teubner. — 60.
Soltau, Oberl. Dr. W., Eine Stunde Chronologie im Gym. = NJ. II, 124. — 32.
Spiefs, Lesebuch. Essen, Bädeker. — 59.
Stadler, Stud.-L. H., Die Quellen des Plinius im 19. Buche der naturalis historia. Inaug.-Diss. München, Neuburg.
Stangl, Th., Virgiliana. Die gramm. Schriften des Galliers Virgilius Maro . . . textkrit. unters. = Pg. München, Luitp.-Gym. (Gelehrt und sorgfältig.)
Stawicki, K., = NJ. II 351. — 42.
Steiner-Scheindler, Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. für die 3. Kl. der österr. Gym. (Kasuslehre). Prag, Tempsky. — 65.
Dazu: Rez. v. H. Ziemer in WfklPh. 1428. — 65, von Mewes ZG. 1892, 74. — 65, von F. Müller BphW. 1636. — 65.
Stitz, Zum latein. Unterricht im Obergym. = ZöG. 11. — 32.
Storch, Oberl. Dr. Osw., Aus der Praxis der Germanismen im Schülerlatein. = Pg. Waldenburg. — 54.
Stowasser, J. M., Eine zweite Reihe dunkle Wörter. Lexikalisches. Wien, Tempsky. Angezeigt von H. Ziemer in WfklPh. 1892, 925.
Stulz, Prof., Das skandinavische Schulwesen. = RhS. 43 ff. — 20.
Suchier, Prof. Dr. Reinh., Ovids Werke. Metam. Deutsch im Versmafse der Urschrift übers. und erläut. 1. Lief.: Vorrede, Einleitg. und Buch I, 1—633. 7. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — 75.
Szilasi, M., Latin nyelutan és szótár (Lat. Gramm. und Vokabular.) und
— — Latin olvasó és gyakorlókönyv (Lat. Lese- und Übungsbuch). Budapest, Hoffmann & Molnár. (Ist eine praktische Darlegung, die lateinische Grammatik in Sexta und Quinta an der Hand der Lektüre zu lehren. Beide Bücher sind eng verbunden; manches Neue und Eigenartige darin verdient in weiteren Kreisen Beachtung, da ihr Verfasser ein denkender Schulmann.)
Taciti, De vita et moribus Cn. Julii Agricolae lib. Erkl. von K. Tücking, Dir. Dr. 3. verb. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 72.
— — Dialogus de oratoribus. Für den Schulgebrauch erklärt von G. Andresen, Oberl. 3. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 72.
Tacitus' Historien. Ausg. von Spooner. — 72.
Tell-Jahr. Lesebuch. Berlin, Weidmann. — 59.
Thiele, Dir. Dr. R., Zur Gestaltung der latein. Lektüre im Gym. = NJ. II, 527. — 26. 44. 46. 48. 68.
— — Vorlagen zu Übersetzungen ins Lat. für die Prima d. Gym. Breslau, Koebner. — 67.
Treitschke, Univ.-Prof. Dr. H. von, Die Zukunft des deutschen Gymnasiums. Leipzig, Hirzel. — 12.
Dazu: Rez. von Wohlrab, M., in HG. 11 ff. — 12.
Treuber, O., Die Reform der württembergischen Gym. = Gm. 341. — 30.
Tumlirz, C., Die schriftl. Arbeiten und ihr Verhältnis zu der dem gramm.-stilist. Unterr. im Latein. eingeräumten Stundenzahl. = ZöG. — 54.
Uhlig, Dir. Dr., Rede im Gymnasialverein am 19. Mai in München, vgl. Das humanistische Gymnasium H. 2. — 2.
— — Rede in der pädag. Sektion der Münchener Philolog.-Vers., vgl. Verhandlungen ders. Leipzig, Teubner, 136. — 4.
— — Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. = HG. H. 1, 33 ff., 61 ff — 16 20.
Unger, Major a. D. J. von, Die neue deutsche Schule im Lichte der Presse. = NdS. 1890, 307 ff. — 13.
— — Was soll jetzt in der Schulfrage geschehen? = NdS. 53 ff. — 19.
Verein für Schulreform in Berlin, Generalversammlung v. 19. Mai. — 9.
Virgils Gedichte, erklärt von Th. Ladewig und C. Schaper 2. Bändchen: Aeneid. Buch I—VI. 11. Aufl., besorgt von P. Deuticke. Berlin, Weidmann. — 75.

Vetter. Prof. (Dresden), in RhS. 34. — 19.
Vielhaber-Schmidt, Lesebuch. — 59.
Virchow. Geh. R.-R.. Univ.-Prof. Dr. — 9.
Vogel. Th., Die Nachahmung Ciceros auf unseren Gym. = NJ. II, 1. — 34.
— — Eine Lücke in der latein. Klassenlektüre d. Gym. = NJ. II, 209 — 34.
Vogt. — 43.
Völcker. Dir. Dr. G.. Zum späteren Beginn des lat. Unterr. = NJ. Januarheft und Pg. Schönebeck Rpgym. — 10. 18. 51.
— — Der neueste Kampf um das Latein. = PA. 1 ff. und Pg. Schönebeck Rpgym. — 10. 19. 39. 51.
— — Die Schule und die soziale Frage. Schönebeck, Senff. – 20.
Von dem Rechte und Werte der Gymnasialbildung. Eine pädag. Studie. Neue Ausg. Leipzig, Böhme. 16.
Waldeck, Prof. A., Zur Methode des Elem.-Unterr. in VI (Forts.) = LL. 25. 20. (Das Übungsbuch und die Weckung des Interesses.) — 40.
— — Lat. Schulgrammatik nebst einem Anhang über Stilistik für alle Lehranstalten. Halle, Waisenhaus. — 56.
— — Praktische Anleitung zum Unterr. in der lateinischen Gramm. Halle, Waisenhaus. — 56.
Dazu: Anz. von H. Ziemer in WfklPh. 1892. 524. — 57.
Wartenberg, Gym.-L. W. (im Texte S. 59 steht irrtümlich Wartenburg), Vorschule zur latein. Lektüre für reifere Schüler. Hannover, Goedel. — 62.
— — Lesebücher. — 59.
Weber, Oberl., Die poetische Lektüre auf dem Gym. I. = Pg. Berlin, Luisen-Gym. — 36.
Wecklein, Stud.-Rektor, in Verhandlungen d. Münch. Philolog.-Vers. Leipzig, Teubner. 148. — 48.
Weise. Prof. Dr. F. Osk., Charakteristik der latein. Sprache. Ein Versuch. Leipzig, Teubner. — 32.
Weifs, P. Aug., Grundzüge des griech. und latein. Verbums. Regensburg. (Man traut seinen Augen kaum, wenn man diese ἄλογαι διατριβαί liest.)
Weisweiler, Oberl. Dr. J., Die Litteratur und Geschichte des klassischen Altertums im Dienste der nationalen und patriotischen Jugenderziehung. Paderborn, Schöningh. — 2.
Wendt, Geh. Hofrat Dir. Dr., in Verh. der Münch. Philolog.-Vers. Leipzig. Teubner, 135. — 4.
— — Rez. in ZG. 134. — 29.
— — Direktor Schmelzer und das deutsche Gymnasium. = ZG. 193. — 17. 41. 53.
Wentzlau, Oberl., = Pg. d. König Wilh.-Gym. Magdeburg. — 19.
Wesener. Dr. P., Lat. Vokabularium etym. geordnet und mit bes. Berücksichtigung der Phraseologie bei Nepos u. Cäsar zunächst für Quinta und Quarta zus. 3. Aufl. Leipzig. Teubner. — 64.
Wetzel, Oberl. Dr. M.. Das Recht in dem Streite zwischen Hale und Em. Hoffmann über die Tempora und Modi in lat. Temporalsätzen. Paderborn. Schöningh, — rettet den berechtigten Kern in Hoffmanns Aufstellungen. vgl. Gm. Heft 1. 2, und enthält zwei Erklärungen Wetzels gegen zwei Besprechungen seiner Schrift über selbständigen und bezogenen Gebrauch der Temp. im Lat.
— — Zur Verteidigung des sog. Schullateins. = Gm. 773. — 33.
Wiesner. Oberl., Horazische Oden des 3. und 4. Buches in freier Nachdichtung. = Pg. Plefs. — 79.
Willmann. Prof. Dr. O. — 39.
Wirth. Chr., 36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen au human. Gym. Berlin. Bibliogr. Bureau. — 53.
Witte. Oberl. Fr.. Vorlagen zu lat. Stilübungen im Anschlufs an die Lektüre. = Pg. Marienburg. Gym. 68.
Wittich. Dir. Dr. Fr. W., Kurzgefafstes Lehrbuch des Lat. I. Für Sexta. 3. Aufl. Kassel, Hühn. — 59. 61.
— — Einleitung und Kapitelüberschriften zu einer Schulausg. von Sallusts Catilina. = Pg. Kassel Rgym. — 72.
Wohlrab, Dir. Dr. M.. s. v. Treitschke.

Wolff, Oberl. Dr Ed., Des Cornelius Tacitus Gespräch über die Perser übers. und erkl. = Pg. Frankfurt a. M. Wöhlerschule. — 72.
Wolff, Eug., s. v. Kalckstein. — 18.
Ziegler, Univ.-Prof. Dr. Theob., Die Fragen der Schulreform. 72 Vorlesungen, Stuttgart, Göschen. — 7. 27. 52.
Ziemer, Oberl. Dr. H., Rez. in WfklPh. — 57. 69; in Gm. — 56.
Zimmermann, Prof. A., Etymologische Versuche. Pg. Posen Mar.-Gym. (Enthält: secus, setius; donicum, donec cet., diese ausführlich, kürzer: Augur. Rustius, Sallustius; paenitet, oportet [sehr unwahrscheinliche Ableitung]; necesse est; Cinna; — idius; lucus; Pilger; dont. en; Arminius — letzteres ganz unmöglich gedeutet, kurz ein Gemisch von haltlosen und annehmbaren Hypothesen.)
Zimmermann, Oberl. E., Übungsstücke im Anschlufs an Cic. de imp. zum Übers. ins Lat. Nach den Anforderungen der neuen Lehrpläne. Berlin, Gaertner. — 66.
Zipperer, Verh. d. Münch. Phil.-Vers. Leipzig. Teubner. 151. — 48.

V. Griechisch.

Äschylos' Tragödien, deutsch in den Versmafsen der Urschrift von J. J. C. Donner. 7. u. 8. Lieferung. Berlin, Langenscheidt.
Aischylos Agamemnon, griechischer Text und deutsche Übersetzung von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff. Berlin,Weidmann. 1885. — 24.
Aristotelis ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΑΘΗΝΑΙΩΝ. ediderunt G. Kaibel et U. de Wilamowitz-Moellendorff. Berlin, Weidmann.
Aristoteles' Schrift vom Staatswesen der Athener. verdeutscht von Georg Kaibel und Adolf Kiefsling. 2. verb. Aufl. Strafsburg. Trübner.
Bachof, F., Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis nach der Reihenfolge der Paragraphen zusammengestellt. Heft 1. Buch I - III. Paderborn, Schöningh. — 15.
Bahnsch, Fr., Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts auf den Gymnasien. Vortrag. Konitz, Dupont. — 1.
Bamberg, Albert von, Griechische Schulgrammatik. I. Formenlehre der attischen Prosa. = Dr. Karl Frankes Griechische Formenlehre, bearb. von Dr. Albert von Bamberg. 22. Aufl. Berlin, Springer. — 25.
Baumgarten, F., Ein Rundgang durch die Ruinen Athens. Mit 10 Abbildungen. Leipzig, Hirzel. 1888. — 25.
Biese, A., Die griechischen Lyriker in den oberen Klassen. = NJ. II, S. 415 ff. — 4. 10.
Böhme. Zur Anabasislektüre in IIIa (Stoffauswahl). = LL. 26, S. 40 ff. — 5. 10. 32.
Brutus von Plutarch, für den Schulgebr. erklärt v. R. Pauckstadt. Gotha. Perthes. — 10.
Buchwald, F., Über den Sprachgebrauch Xenophons in den Hellenika und seine Verwertung im grammatischen Unterricht der Mittelstufe. Teil 1. = Pg. Görlitz. 1892. — 27.
Capelle, C., Vollständiges Wörterbuch über die Gedichte des Homeros und der Homeriden. Zum Schul- und Privatgebrauch nach dem früheren Seilerschen Homer-Wörterbuch neu bearbeitet. 9 verbesserte Aufl. Leipzig, Hahn. — 15.
Demosthenes, Ausgewählte Reden für den Schulgebr., herausg. von Karl Wotke. Mit einer Karte und einem Titelbild. 3. verm. Aufl. Leipzig, Freytag. — 10. 18.
— — erkl. v. Anton Westermann. 1. Bändchen. 9. verb. Aufl. bes. von Emil Rosenberg. Berlin, Weidmann. — 10.
Demosthenes' Acht Reden gegen Philipp. Ausgabe für Schüler. 1. Abt.: Text. 2. Abt.: Kommentar. Von G. Bräuning. Hannover, Goedel. — 11.
Demosthenes', Ausgewählte Staatsreden, für den Schulgebrauch erklärt von Ferdinand Rösiger. I. Bändchen. Die hellenischen Reden: Über die Symmorien; Für die Freiheit der Rhodier; Für die Megalopoliten. (XIV—XVI). Paderborn, Schöningh. 1892. — 10.

Denicke = BhS. S. 27. — 1.
Dissertationes philologicae Halenses Vol. XII. pars I Halis Saxonum. Niemeyer.
Dissertationes philologae Vindobonenses. Vol. III. Pragae, Vindobonae. Prag. Tempsky.
Dörwald, Paul, Einige Fragen zur Reform des Gymnasialunterrichts. = NJ. II, 8 ff. — 2. 4. 5.
— — Der didaktische Wert des Xenophontischen Agesilaus im Zusammenhang mit der Cryopädie und den Memorabilien als Schullektüre untersucht = NJ. II, S. 331 ff., 369 ff. — 6.
Drück, Th., Materialien zur Einübung der griechischen Formenlehre in Verbindung mit der Tempus- und Moduslehre. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig. Braun. — 25. 28.
Dyroff, K., Über einige Quellen des Iliasdiaskeuasten. = Pg. Würzburg. Königl. altes Gym.
Dzialas, G., Griechisches Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt, für die unteren Stufen. 2. Teil. Verba auf *μι* und anomala. 4. verb Aufl., herausg v. Woldemar Ribbeck. Berlin. Simion. 1890. — 27.
Englmann, L., und Kurz, E., Grammatik der griechischen Sprache für Schulen. 1. Teil. Attische Formenlehre. 9. Aufl. = L. Englmanns Formenlehre des attischen Dialekts. 9. Aufl., bearb. von Jakob Haas. Bamberg. Buchner. — 25.
Euripides, Ausgewählte Tragödien des. 1. Bändchen. Die Bakchen. 3. Aufl. v. Ewald Bruhn. Berlin, Weidmann. — 10.
— — für den Schulgebr. erkl. von N. Wecklein. 1. Bändchen: Medea. mit einer lithographischen Tafel. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 10. 18.
Euripides, Dramen des. in den Versmafsen der Urschrift ins Deutsche übersetzt von Carl Bruch. 2. u. 3. Band. Minden i. W., Bruns. — 24.
Euripides Iphigenia in Taurien. Für den Schulgebrauch erkl. v. Siegfried Mekler. Gotha, Perthes. — 10.
Euripides Hippolytos. Griechisch und Deutsch von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff. Berlin. Weidmann.
Fechner, M., De pleonasmis Homericis. Pars III. = Pg. Nürnberg 1890.
Fecht, K., Griechisches Übungsbuch für Obertertia. Freiburg, Herder. — 28.
Frick, O., Beantwortung der Kaiserfragen. — LL. 27, S. 29 ff.
— — Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasial-Lehrplanes. = LL. 28, S 16 ff. — 1 a. 5. 7.
Generalverordnung des Königl. sächsischen Kultusministeriums vom 6. Dezember 1891.
Griechische Lyriker in Auswahl, für den Schulgebrauch herausg. von Alfred Biese. Leipzig. Freytag
Grofs, Th., Beiträge zur Methodik des griechischen Unterrichts. = Pg. Neifse. — 5. 6 7. 10. 16. 20. 33.
Grofsmann, A., Über die Behandlung der altklassischen Lektüre auf unseren Gymnasien. = ZG. 394 ff. — 12. 14. 20.
Hahne, F., Kurzgefafste griechische Syntax für den Schulgebrauch. Braunschweig, Schwetschke. — 26.
Halm, K., Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Zweiter oder syntaktischer Teil. 2. Kursus. = Elementarbuch der griech. Syntax zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. 2 Kursus: Die Lehre von der Syntax des Verbums. 9. Aufl., besorgt v. J. Fesenmair. München. Lindauer. — 28.
Hasse, E., Zur griechischen Schulgrammatik. = ZG. 577—579.
Hensell, W., Griechisches Übungsbuch im Anschlufs an die Schulgrammatiken von Curtius-v. Hartel und Gerth auf Grund der 13. Auflage des griechischen Elementarbuchs von Karl Schenkl bearbeitet. II. Teil. Verba auf *μι* und unregelmäfsige Verba. Syntax. Leipzig, Freytag. — 28.
Hentze, C., Anleitung zur Vorbereitung auf Homers Odyssee. 1. Bändchen: Gesang I—VI. 2. Bändchen: Gesang VII—XII. Leipzig, Teubner. — 15.
Herwig, Chr., Griechisches Lese- und Übungsbuch für Tertia. Bielefeld. Velhagen & Klasing. 1890. — 28.

Herwig, Chr., Vokabularium und Regelverzeichnis zu dem griechischen Lese- und Übungsbuch für Tertia. Ebenda. 1891.

— — Vorbemerkungen zu dem griechischen Lese- und Übungsbuche für Tertia. Ebenda, 1891. — 28.

Holländer, Des Aristoteles Politeia als Schullektüre. = Pädagogische Warte. — 7. 9.

Homers Ilias. Für den Schulgebrauch erklärt von J. La Roche. Teil III u. IV: Gesang IX–XII und XIII–XVI. 3. vielfach vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Teubner. – 10.

Homers Ilias Für den Schulgebrauch erklärt von K. Fr. Ameis. I. Band 2. Heft. Gesang IV–VI. 4. berichtigte Auflage besorgt von C. Hentze. Leipzig, Teubner. — 10.

Homeri Odyssea in usum scholarum ed. et commentario instr. J. La Roche. Pars I. Odysseae I—XII. Prag, Tempsky. — 10.

Jannaris, A. N., Wie spricht man in Athen? Echo der neugriechischen Umgangssprache. Mit einem vollständigen Spezialwörterbuche von K. H. Gelbert. Leipzig, Giegler.

Joost, A., Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule? Ein Beitrag zur Methodik des griechischen Unterrichts. Berlin, Weidmann. 1892. — 27.

Isokrates' Werke. Deutsch von Theodor Flathe. 1. Lieferung. Panegyrikos. 3. Aufl. Berlin, Langenscheidt.

Kägi, A., Griechisches Übungsbuch. 1. Teil: Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf -ω. Berlin, Weidmann. — 28.

Keim, F., Zur Homerlektüre. = Pg. Karlsruhe. — 3. 24.

Kluge, H., Plan der Iliaslektüre in zwei Jahreskursen. Leipzig, Teubner. — 3.

Kotthoff, W., Griechische Grammatik. Mit Rücksicht auf die neuesten Anforderungen an den Unterrichtsbetrieb der Gymnasien bearbeitet. Paderborn, Schöningh. — 25

Kraufs, Deutsch-griechische Übersetzungsstücke für Sekunda. Ansbach, Brügel. — 28.

Kraut, K., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen ins Griechische für obere Klassen, mit grammatischen und lexikalischen Anmerkungen und einem Anhange von 50 Extemporalien nach griechischen Texten. Stuttgart, Kohlhammer. — 28.

Krüger, K. W., Griechische Sprachlehre für Schulen. 1. Teil: Über die gewöhnliche, vorzugsweise die attische Prosa. 2. Heft: Syntax. 6. vielfach berichtigte Auflage, mit Nachweisung der gewählten Beispiele, besorgt von W. Pökel. Würzburg, Krüger. — 25.

La Roche, J., Kommentar zu Homers Odyssee. 1. Heft: Gesang I—VI. Prag, Tempsky. — 10

Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891. – Mehrfach.

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin. Besser. — Mehrfach.

Lohr, F., Was sollen wir im sprachlich-historischen Unterrichte veranschaulichen, und wie kann dies in erspriefslicher Weise geschehen? = Gm. S. 813 ff. — 18.

Lutz, B., Die Kasus-Adverbien bei den attischen Rednern. Ein Beitrag zur historischen Grammatik der griechischen Sprache. = Pg. Würzburg, Kgl. neues Gym.

Mahn, P., Ist man berechtigt, die Primaner während des letzten Jahres ihrer Schulzeit als überbürdet anzusehen und — bejahendenfalls — wie können dieselben entlastet werden? = N.J. II. 170 ff — 23.

Meier, H., Das Wesen des Staates. Zusammenfassende Begriffsentwicklung nach der Lektüre von Platos Kriton. = LL 27. S. 119 ff. — 1a. 7.

Meister, R., Über die Methode der griechischen Schullektüre in Prima = N.J. II. S. 475 ff. — 4. 13. 16. 19. 22.

Menge, R. Ithaka nach eigener Anschauung geschildert. Mit 3 Holzschnitten und 1 Karte. Gütersloh. Bertelsmann. = Gymnasialbibliothek her. v. E. Pohlmey und Hugo Hoffmann. 11. Heft. — 18.

Menge, R., Die Odysseelektüre in der Sekunda = LL. 28. S. 24 ff. — 4.
— — Troia und die Troas nach eigener Anschauung geschildert. Mit 28 Abbildungen, 2 Karten und 1 Plan. Gütersloh, Bertelsmann. = Gymnasialbibliothek her. v. E. Pohlmey und Hugo Hoffmann. 1. Heft. — 18.
Meyer, P., Der neue Aristoteles und die Schule. = Gm. 1892 S. 85 ff. — 8.
Nicolai, A., Materialien zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Nach Regeln geordnet. Für obere Klassen, vorzugsweise für Sekunda. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 28.
Pausanias' Beschreibung von Griechenland. Übersetzt von Joh. Heinr. Chr. Schubert. 18.—20. Lieferung. Berlin, Langenscheidt.
Platons Apologie des Sokrates. Herausgegeben und mit einem Wörterverzeichnisse versehen von G. H. Müller. Freiburg, Herder. — 11.
— Laches f. d. Schulgebr. erkl. v. Christian Cron. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. — 10.
Plüfs, Th., Sophokles' Elektra. Eine Auslegung. Leipzig, Teubner. — 5.
Reichenberger, S., Hauptregeln der griechischen Syntax. = Pg. Landshut. — 26.
Ribbeck, W., Griechisches Elementar-Lesebuch. Berlin, Simion. — 28.
— — Griechische Schulgrammatik. Formenlehre der attischen Prosa nebst Kasus- und Modus-Regeln. Berlin, Simion. — 25.
Saalfeld, G. A., Griechisches Vokabularium. Systematisch für die Schule bearbeitet. Paderborn, Schöningh.
Sachs, H., Wörterschatz zu Xenophons Anabasis. 4. Heft. Buch 4. Berlin, König & Gärtner. — 15.
Sander, Zur Schriftstellerlektüre. = BhS. 51 ff. 67 ff. — 7. 12. 20.
Schenk, R., Das Bildungsziel des Gymnasiums und die Privatlektüre. = ZG. 264 ff. — 2. 4. 5. 6. 7. 9. 16. 22. 24.
— — Die Lehrerübersetzung als positive Korrektur der Schülerübersetzung (mit einer Probe) = LL. 28 S. 69 ff. — 19. 20.
Schmidt, K. E., Vokabeln und Phrasen zu Homers Odyssee nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen. Gotha, Perthes. — 15.
Schnorbusch, H. A., u. Scherer, F. J., Griechische Sprachlehre für Gymnasien. 5. verb. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 25.
Schreiber, W., Praktische Grammatik der altgriechischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung des attischen Dialektes. Für den Selbstunterricht. Mit griechisch-deutschem und deutsch-griechischem Wörterverzeichnis. = Die Kunst der Polyglottie. 25. Theil. Wien, Hartleben. — 26.
Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Kgr. Bayern. — Mehrfach.
Sommerfeld, O., Hülfsbuch zur Lektüre der Ilias. = Pg. Grofs-Glogau. — 19.
Sophoclis Aiax. Cum verbis ac litteris codicis optimi atque antiquissimi. In scholarum usum edidit J. Holub. Freiwaldau, Titze.
Sophokles' Elektra. F. d. Schulgebr. her. v. Friedrich Schubert. 2. verb. Aufl. Mit 6 Abbildungen. Prag, Tempsky. — 10.
Sophokles' Philoktetes. Mit Einleitung und Anmerkungen f. d. Schulgebr. her. v. J. Rappold. 1. Teil: Einleitung und Text. 2. Teil: Anmerkungen. Wien, Hölder. — 10.
Sophokles erkl. v. F. W. Schneidewin. VI. Bdchen: Trachinierinnen. 6. Aufl. bes. v. Aug. Nauck. Berlin, Weidmann. — 10.
Thucydides. F. d. Schulgebr. erkl. von Gottfried Boehme. Buch VII. VIII. 4. Aufl. bearb. v. Simon Widmann. Leipzig, Teubner. — 10.
Thucydides. F. d. Schulgebr. erkl. v. J. Sitzler. 1. Buch. Gotha, Perthes. — 10.
Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen seit dem Jahre 1879. 35 Bd. 4. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz und 38. Bd. 6. Direktorenversammlung in der Provinz Hannover. Berlin, Weidmann. 1890, 1891. — Mehrfach.
Vogel, Th., Die Dehnung des syntaktischen Unterrichts in den alten Sprachen. = NJ. II. S. 577 ff. — 17.
Vogelreuter, O., Geschichte des griechischen Unterrichts in deutschen Schulen seit der Reformation. Hannover, Meyer. — 1.
Vollbrecht, F., Wörterbuch zu Xenophons Anabasis. F. d. Schulgebr. 7. verb. Aufl. Bes. unter Mitwirkung von Wilh. Vollbrecht. Leipzig, Teubner. — 16. 18.

Weber, L., Die poetische Lektüre auf den Gymnasien (I. Teil). = Pg. Berlin' Luisengymnasium.
Weifsenfels, O., Die Entwicklung der Tragödie bei den Griechen. Gütersloh, Bertelsmann. = Gymnasial-Bibliothek, her. v. E. Pohlmey u. Hugo Hoffmann. — 25.
Wesener, P., Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius und Hartel, Koch und Franke-Bamberg bearb. 1. Teil: Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf ω nebst einem systematisch geordneten Vokabular. 15. Aufl. Leipzig, Teubner. — 28.
Xenophons Griechische Geschichte f. d. Schulgebr. erkl. v. B. Büchsenschütz. 1. Heft. Buch I—IV. 6. Aufl. Leipzig, Teubner. — 10.

VI. und VII. Französisch und Englisch.

Alge, S., Französisches Lese- und Übungsbuch. St. Gallen, Huber. — 37.
Anspach, Alf., Résumé de l'histoire de littérature française. Heidelberg, Groos. — 41.
Arabian Nights' Entertainments, The Story of Sindbad the Sailor, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Hosch; Ali Baba, The Story of the Sisters herausgegeben von demselben. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 46.
Augier et Sandeau: Le Gendre de Monsieur Poirier. Mit Einleitung und Anmerkungen. Herausgegeben von J. Maehly. = Mart. Hartmanns Schulausgaben. 10. Leipzig, Seemann. — 32.
Backhaus, J. C. N., Lehrbuch der englischen Sprache. II. Teil: Schulgrammatik u. s. w. in übersichtlicher Darstellung. Hannover, Meyer. 1889. — 45.
Bangert, Rektor Dr., Die Phonetik im neusprachlichen Unterricht. = Engl. Studien 15, 117. — 174.
Beaumarchais: Le Barbier de Séville. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von Dr. Wilh. Knörich. = Mart. Hartmanns Schulausgaben. 8. Leipzig, Seemann. — 32.
Bierbaum, Dr. Julius, Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. 3. Teil. Mit zwei Plänen von Paris und Umgegend. Leipzig, Rossberg. — 27.
Boileau Despréaux, L'Art poétique, ein Lehrgedicht in vier Gesängen. Zum Schul- und Privatgebrauch mit Noten versehen von Dr. W. Ulrich. Leipzig, Neumann. 1892. — 34.
Boissier, Gaston, Cicéron et ses Amis. Étude sur la société romaine du temps de César. Ausgewählte Abschnitte zum Schulgebrauch herausgeg. von Dr. K. Mayer. Halle, Niemeyer. — 35.
Borel, Mr. Eugène, Thèmes de la grammaire. 18me édition revue et augmentée par Otto Schanzenbach. Traduits par J. Löffler. Braunsberg, Huye. (Schlüssel zur französischen Grammatik von Eugen Borel.)
Borinski, Karl, Grundzüge des Systems der artikulierten Phonetik. Zur Revision der Prinzipien der Sprachwissenschaft. Stuttgart, Göschen. (Nicht für die Schule.)
Boerner, Dr. Otto, Lehrbuch der französischen Sprache. Leipzig, Teubner. 1891. — 28. Die Hauptregeln der franz. Grammatik. Leipzig, Rossberg. — 29.
Bouilly, L'Abbé de l'Epée. Mit Anmerkungen herausgegeben von O. Schulze. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 31.
Boyle, George, William I. German Emperor and King of Prussia. Third Edition. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 49.
Bretschneider, H., Lectures et Exercices français. Französisches Lese- und Übungsbuch für Real- und Handelslehranstalten, sowie höhere Bürgerschulen. II. Teil. Berlin, Wiegandt & Schotte. — 37.
Breymann, Prof. Dr. H., Die neueren Sprachen im Rahmen der in Bayern beabsichtigten Gymnasialreform. = PA. 33, 481—486 (abgedruckt aus der Beilage der Münchener Allg. Ztg. 24. 1. 91). — 10.
Breymann, Dr. H. und Moeller, Dr. H., Französisches Übungsbuch. I. Teil. Zur Einübung der Laut-, Buchstaben- und Wortlehre. Ausgabe A. 2. Aufl.

München und Leipzig. Oldenbourg. — 26. Französisches Elementarbuch. 4. verb. u. gekürzte Auflage. Ausgabe B ebenda. — 24.
Buckle: The English Intellect during the XVIth, XVIIth and XVIIIth Centuries by Henry Thomas Buckle. Mit einem pädagogischen Kommentar zusammengestellt von Dr. Heinr. Hupe. I: Text; II: Kommentar. Dazu: Zusammenhängende Übersetzungsübungen im Anschlufs an zwei Kapitel von Th. Buckles History of Civilisation zusammengestellt von Dr. Heinr. Hupe. Köthen, Schulze. — 47.
Chambers: Chambers' English History für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. G. Dubislav und P. Boek. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. — 48.
Chénier, André: André Chénier. Auswahl für die Prima der höheren Lehranstalten u. s. w. herausg. von Dr. Osc. Schultz. Halle, Niemeyer. — 35
Collins, Edw., Lehrbuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. Stuttgart, Neff. 1892. 3. Aufl. — 43.
Conrad, Dr. Herm., Wörterbuch zu Gantters Chrestomatie, I. Kursus. Stuttgart. Metzler. — 50.
Corneille, Polyeucte. Herausgegeben von Dr. Wilh. Mangold. Bielefeld. Velhagen & Klasing. Doppelausgabe. — 31.
Cours abrégé de Littérature et d'Histoire littéraire françaises. 3me éd. München. Stahl. — 41.
Cowley, S. A., Ausgewählte Übungen von hervorragenden modernen englischen Autoren zum Übersetzen ins Englische für vorgeschrittene Schüler. Wien. Hauler. — 51.
Daniel, R., Nouveau Dictionnaire manuel. — Neues Handwörterbuch der deutschen und französischen Sprache. 29. Aufl. Strafsburg, Schultz. (Taschenformat, kleiner Druck)
Dannheifser, Dr. Ernst und Wimmer, Karl. Laut- und Aussprache-Tafeln für den französischen Anfangsunterricht. Kempten. Kösel. — 23.
Day, Mr. Thomas: Selections from the History of Sandford and Merton. By Mr. Thomas Day. Herausgegeben von W. B. Bertram. Dresden, Kühtmann. = Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch. — 47.
Déape, V. M, Le premier Cours de Grammaire. Strasbourg. — 24.
Degenhardt, Dr. Rudolph, Lehrgang der englischen Sprache. 14. Aufl. In zeitgemäfser Neubearbeitung. II. Schulgrammatik in kurzer Fassung. Dresden, Ehlermann. 1892. — 44.
Deutschbein, K., Kurzgefafste englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler insbes. für die Oberklassen der Gymnasien. I. Teil: Grammatik. 3. verb. Aufl. Cöthen, Schulze. — 45. Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch. 2. verb. Aufl. Ebenda. — 50.
Dickens: Sketches by 'Boz'. Illustrative of Every-Day Life and Every-Day People. By Charles Dickens. In Auswahl herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. Lion. Dresden, Kühtmann. = Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller f. d. Schulgebrauch. — 46. — A Christmas Carol in Prose. as arranged and read by Ch. D. Mit Anmerkungen und 'His Life and Writings für den Schulgebrauch in der Prima herausgeg. von Dr. H. Hupe. I. Teil: Text; II. Teil: Kommentar. Cöthen. Schulze 1892. — 47. — Dasselbe erklärt von F. Fischer. 3. Aufl. Berlin. Weidmann. — 47.
Dillmann, A., Die Anschauung im Bilde in ihrer Anwendung auf den fremdsprachlichen Unterricht, insbesondere auf die praktische Übung im mündlichen Ausdruck. a) 12 lithogr. Bildertafeln. b) Französischer Text. Wiesbaden, Petmecky. — 26.
Dorfeld, Dr. K., Zum französischen Sprachunterricht. = Phonet. Studien 5. 104–107. — 18.
Dubislav und Boek, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Gaertner. — 50.
— Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Ebenda. 2. Aufl. — 42.
Ebener: Gottfried Ebeners Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von Dr. K. Morgenstern. I. Stufe. 6. neu bearb. Aufl. Hannover, Meyer. — 49.

Ehlers, Dr. Johannes, Französisches Kompendium. Berlin 1892, Friedberg & Mode. — 29.
Eichler, K. P., Französisches Elementar-Lesebuch. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler. — 36.
Eidam, Chr., Das Französische am humanistischen Gymnasium und bei der Schlufsprüfung. = BbG. 27. 87—96. — 12.
Ellinger, Joh., Ein Beitrag zur methodischen Behandlung der Synonyma im Englischen. = ZR. 16, 398—404. — 52.
Ewing, Horatia, The Brownies und The Land of Lost Toys herausgegeben von Ad. Müller. Leipzig, Tauchnitz. — 47.
Fels, A., Unerklärte Anspielungen und Citate in Macaulays Essays. = Engl. Studien 16, 448—454. — 49.
Fénelon, Aventures de Télémaque. In Auszügen mit Anmerkungen herausgeg. von Dr. G. Jaep. III. Teil. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 31.
Fetter, Joh, Lehrgang der französischen Sprache. I. und II. Teil. 3. unveränderte Aufl. Wien, Bermann & Altmann. — 24.
— — Vier Jahre Erfahrungen mit einer französischen Versuchsklasse. = Msch. 5. 192—203 (auch separat) — 16. — Französischer Reformunterricht (4. Schuljahr) Schlufsbericht. 32 S. Wien, Bermann & Altmann. — 17.
Feuillet, Octave, Le Roman d'un jeune Homme pauvre. Im Auszuge mit Anmerkungen von Alb. Benecke. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1892. — 32.
Fischer, Hugo, Übungsstücke zu Kühn, kleine französische Schulgrammatik. Unterstufe. Bielefeld, Vehlhagen & Klasing. — 38.
Fleischner, Ludw., Das Studium der fremden Sprachen in Frankreich. = ZR. 16, 65—79. (Auf Grund eines Berichts von Prof. Michel Bréal 1889 sowie mündlicher Auskunft. Recht anschaulich und lehrreich.)
Flügel, Felix, A Universal English-German and German-English Dictionary. 4. Aufl. Braunschweig, Westermann. — 53.
Fölsing-Koch, Lehrbuch der englischen Sprache. Teil II. Verkürzte Mittelstufe. Ausgabe für Mädchenschulen. Abtg. 2. Hauptregeln der engl. Grammatik nebst Übungen zum kleineren engl. Lesebuch bearb. von Dr. John Koch. Abtg. 3 Wörterverzeichnis zum kleineren engl. Lesebuch. Mit Unterstützung von Dr. C. Thiem. bearbeitet von Dr. John Koch. Berlin, E. Goldschmidt. — 45. 50.
Forest, J., La jeune France littéraire ou Nouveau Choix de Morceaux tirés de la Littérature française contemporaine. Altenburg, Pierer. 1892. — 38.
Frick, Dr. O., Die Arten der höheren Schulen. = LL. 26, 101—128. — 13.
Gietmann, G., Die Aussprache des Englischen in systematischer Vollständigkeit u. s. w. Freiburg i. Br., Herder. 1892. — 52.
Glöckner, Georg, Rodolphe Töpffer, sein Leben und seine Werke. = Pg. des herzogl. Francisceum zu Zerbst. Pr. No. 676.
Görlich, Dr. Ew., Grammatik der englischen Sprache. Paderborn, Schöningh. 1892. — 45.
Graeser, Karl, Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache. Nach Ahns Methode. I. Kursus; 15. Aufl. II. Kursus; 7. Aufl. Leipzig, Brockhaus. — 44
Gropp, Ernst, und Hausknecht, Emil, Kommentar zur Auswahl französischer Gedichte nebst einem Abrifs der französischen Verslehre und einer Auswahl metrischer Übersetzungen. Leipzig, Renger. — 34.
Gutersohn, J., Bemerkungen zu Bierbaum, Lehrbuch der französischen Sprache. Teil I. = Franco-Gallia 9. (3) 33—35. — 27.
Hangen, Ph., Englische Übungsbibliothek zur Benutzung an höheren Lehranstalten und zum Privatgebrauch. Dresden, Ehlermann. Bd. 2: Ein Lustspiel von R. Benedix. 16: Emilion Galotti. 19: Das Wirtshaus im Spessart von Wh. Hauff. — 52.
Harnisch, A. Die Verwertung der Phonetik beim Unterricht. = Phonetische Studien, IV, 335—361. — 22.
Hartmann, K. A. Martin, Rektor Volkmann von Schulpforta und der französische Unterricht auf den Gymnasien. = Zs. f. frz. Spr. u. Litt. 13. 229 f. (wendet sich gegen eine von Volkmann auf der Berliner Dezemberkonferenz gethane Äufserung).

Hartung, Dr. G., Sprechübungen im Englischen. Halle a. S., Waisenhaus 1892. Dazu: Wegweiser für Lehrer zu den Sprechübungen im Englischen. Ebenda. — 52.
Hörsten, K. von, Zum Lehrplan der höheren Bürgerschule. = ZlS. 33 f. — 19.
Hufs, E., Leitfaden zur Erlernung der französischen Sprache bearbeitet nach dem Prinzip der Anschauung. 7. Aufl. Strafsburg i E., Verlagsanstalt. 2 Teile. (Kurze Gebrauchsanweisung zu dem Leitfaden u. s. w. Ebenda 1887.) — 24.
Jaeger, Rektor, Über die Verwertung des sprachgeschichtlichen Elements in dem französ. Unterricht der lateinlosen Realschulen. = KW. 38, 33 57. — 18.
Irving, Washington, English Sketches. Aus: The Sketch-Book. Mit einem Plan der Westminsterabtei. Für den Schulgebrauch erklärt von G. Wolpert. = Franz. u. engl. Schulbibliothek. Serie A: Bd. LX. Leipzig, Renger. — 47. — Christopher Columbus. Discovery of America. Im Auszuge herausgeg. von Ed. Paetsch. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 46.
Juling, Das Gymnasium mit zehnjährigem Kursus. Hannover, Meyer. — 10.
Kaiser, Karl, Englisches Lesebuch in drei Stufen für höhere Lehranstalten. I. Unterstufe. 3. Ausgabe. Leipzig, Teubner. — 49.
Kares. Otto, Methodical Hints for Speaking English. First Series. Dresden, Ehlermann. — 23.
Katter, Dr. F., Lernstoff für den ersten englischen Unterricht in der Tertia des Gymnasiums. = Pg. Pädagogium Puttbus. Pr. Nr. 136. — 42.
Keferstein, Ideale und Irrtümer der Unterrichtsprogramme. = ZG. 45, 601. — 10.
Klinghardt, Dr. H., Die Reform des neusprachlichen Unterrichts. = PA. 33. 177—187. (Abdr. aus Tägl. Rundschau. 10., 13. August 1890.) — 15.
Klöpper. Englische Synonymik. Kleine Ausgabe. 3. Aufl. Rostock, Werther. — 53.
Kölbing, Eug., Zu Byrons Prisoner of Chillon V. 55. = Engl. Studien 16, 159. — 48.
Koschwitz, Ed., Die Aussprache des Französischen. Phonetische Anthologie nach Vorlesungen von Fr. Coppée, Desjardins, E. Got, Leconte de Liste etc. zusammengestellt. Paris, Welter. — 23.
Kreutzberg. Eine Hilfe für die Lehrer der neueren Sprachen. = Gm. 9. 413 bis 416 (verlangt die Anstellung von Franzosen und Engländern, die die Provinzen bereisen und mindestens zweimal jährlich den Schülern vorlesen, auch mit ihnen sprechen sollen. Wer die „verschwindend kleinen" Kosten trägt, wird nicht gesagt).
Krummacher, Beurteilung englischer Schullitteratur. = CO. 19. 422—431. 111 bis 113.
Kühn, Karl, Französisches Lesebuch für Anfänger. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 36. — Französische Schulgrammatik. 2. umgearbeitete Aufl. Ebenda, 1892. — 29. — Über unsere Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller. = Zs. f. franz. Sprache u. Litt. 13, 233 f. — 36.
Lafontaine, Ausgewählte Fabeln mit Einleitung, Anmerkungen und einem Anhang herausgegeben von Max Friedr. Mann. Leipzig, Seemann. — 32.
Lage, v. d., Manual of Conversation. Exercises for Conversation for the Use of Schools and Private Lessons. 3. verb. Aufl. Berlin, Müller. — 52.
Lamartine, Procès et Mort de Louis XVI. Im Auszuge aus Histoire des Girondins. Mit Anmerkungen herausgegeben von P. Voelkel. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 32.
Lämmerhirt, Die Stundenzahl des französischen Gymnasialunterrichts. = BhS. 8 (1891) 19—22; 35—39. — 11.
Langenscheidt, G., Konjugations-Muster für alle Verba der französischen Sprache. 2. Aufl. Berlin. Langenscheidt. — 30.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen u. s. w. — 1—4.
Lehrplan der Lateinschulen etc. Württembergs. — 6.
Loewe, Dr. Heinr., Unterrichtsbriefe zur schnellen und leichten Erlernung fremder Sprachen nach neuer natürlicher Methode. Französisch. 2. Aufl. Berlin, Regenhardt. (Nicht für die Schule.)
Lüke, Heinr., Die Aussprache des Englischen in tabellarischer Übersicht. Zweiter Teil. = Pg. Gym. Konitz. Pr. Nr. 33. — 42.

Lüttge, Ad., Proben aus dem Englischen Übungsbuche für die drei oberen Gymnasialklassen mit einleitenden Bemerkungen. = Pg. Gym. Martino-Katharineum zu Braunschweig Pr. Nr. 681. — 14. — Englisches Lehr- und Übungsbuch f. d oberen Gymnasialklassen. 2. Heft. Braunschweig, Schwetschke. - 51.

Macaulay, Ranke's History of the Popes By Th. B. Macaulay. Herausgegeben von Prof. Dr. Ad. Hemme. Dresden, Kühtmann. = Textausgaben franz. u. engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch. — 47.

Mackarness, The House on the Rock herausgegeben von B. Klatt. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 46. — Sunbeam Stories herausgegeben von J. Bube. Berlin, Simion — 46.

Mager, Ad., Geschichte der französischen Litteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Ein Hilfsbuch für Schulen und zum Privatgebrauch. Wien, Graeser. — 40. — Die analytische Lehrmethode beim Unterricht in der französischen Sprache nach dem Franz. Sprech- und Lesebuche von A. Bechtel. = ZR. 16, 705—711. — 16. — Die Reform der französischen Orthographie. Ebenda 16. 135—141. — 23.

Maistre, X. de, Le Lepreux de la Cité d'Aoste. Les Prisonniers du Caucase. Mit Anmerkungen herausgg. von Frd. d'Hargues. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Doppelausgabe. — 31.

Michelet, Précis de l'Histoire moderne. In Auszügen mit Anmerkungen herausgegeben von C. Th. Lion. I. Teil. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 31.

Mirabeau, Discours choisis. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Emil Grube. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Doppelausgabe. — 32.

Molière, L'Avare. Für den Schulgebrauch erklärt von W. Mangold. = Französ. u. engl. Schulbibliothek. Serie B. Band XIX. Leipzig, Renger. — 33.

Mollweide, Dr. Rich., Auteurs français. 3. Bdch. Strafsburg i. E., Verlagsanstalt. — 34.

Montgomery, Florence, Misunderstood. Herausgegeben von R. Palm. Leipzig, Tauchnitz. — 47.

Muret, Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Berlin, Langenscheidt. — 53.

Nader, Dr. E. und Würzner, Dr. A., Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit litterarhistorischen und erläuternden Anmerkungen. einer Karte der britischen Inseln und einem Plan von London. 2. Aufl (Ausgabe für Deutschland.) Wien, Hölder; Leipzig, Schulze. — 49. — Lautschrift-Texte zu Nader und Würzner, Elementarbuch der engl. Sprache. Cap. I—VIII. Selbstverlag. — 23.

Niemer, Über den französischen Unterricht in den unteren Klassen des Gymnasiums im Anschlufs an Plattners Elementarbuch. = Gm. 9. 81—92; 121 bis 130. — 18.

Noelle, Beurteilung englischer Schullitteratur. = CO. 19. 500—504.

Oberländer, Prof. S., Zur Ausgestaltung der analytischen Methode. = ZR. 16. 513—524. — 17.

Ohlert, Arnold, Der Unterricht im Französischen. Eine Darstellung des Lehrganges. Hannover. Meyer. — 29. — Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe. Ebenda — 36. — Französisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Lehranstalten. Ebenda. 1892. — 37. — Schulgrammatik der französischen Sprache. Ebenda. 1892. — 29.

Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen u. s. w. — 1—4.

Ottens, J., Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische im Anschlusse an des Verf. Französische Schulgrammatik. Zürich, Orell Füfsli. — 38.

Overschelde, F. van, Ist im französischen Unterricht die alte oder die neue Methode vorzuziehen? = Pg. d. Landesoberrealschule zu Krems. Vgl. die Beurteilung durch v. Filek = Gm. 9, 684. — 22.

Peters, J. B., Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische 2. verb Aufl. Leipzig, 1892 Neumann. - 39. — Französische Verbalformen der erstarrten (unregelmäfsigen) Konjugation zur Übung des freien mündlichen u. schriftlichen Ausdrucks. Leipzig, Neumann. — 31.

Pindter, Die einheitliche Mittelschule. Linz, Ebenhöch. 1890. — 10.

Plate, H., Lehrgang der englischen Sprache. 68. verb. Aufl. In zeitgemäfser Neubearbeitung. I. grundlegender Teil. Dresden, Ehlermann. — 44.

Plattner, Französische Stilschule. Karlsruhe, Bielefeld. Vgl. Sarrazin, Gm 9, 571.

Pressensé, Mme. E. de, Petite Mère. Im Auszuge u. s. w. herausgegeben von Dr. C. Th. Lion. 3. Aufl. Dresden, Kühtmann. — Rosa, une Histoire de jeune Fille. Mit Anmerkungen und Fragen usw. herausgegeben von Meta von Metzsch. 5. Aufl. 2 Bde. Ebenda. — 34.

Pünjer, J., Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 2. umgearb. Aufl. II. Teil. Hannover, Meyer. — 28.

Racine, Phèdre. Mit Anmerkungen herausg. von Prof. Dr. Chr. Rauch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Doppelausgabe. — 31. — Athalie. Mit Einleitung u. Anmerkungen herausg. von K. A. M. Hartmann. = M. Hartmanns Schulausgaben. 9. Leipzig, Seemann. — 32.

Rambeau, A., Die Phonetik im Sprachunterricht und die deutsche Aussprache. = Engl. Studien 15, 360—389. — 22.

Rauschenfels, J., Methodik des französischen Sprachunterrichts in Mittel- und Bürgerschulen. Leipzig, Brandstetter. 1890. — 19.

Regel, Ernst, Auswahl englischer Dichter. = Textausgaben französ. und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch. Gera, Schlutter. — 50.

Regnard, Jean-François. Le Joueur. Für den Schulgebrauch erklärt von Otto Boerner. = Franz. u. engl. Schulbibliothek. Serie B, Band XVIII. Leipzig. Renger. — 33.

Reinhardt, K., Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 7.

Ricken, Dr. Wilhelm, Elementarbuch der französischen Sprache. 2. und 3. Jahr. Berlin, Gronau. 2. Aufl. — 24.

Ritter, Prof. Dr., und Friedrich, F., Elementarbuch der englischen Sprache. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1892. — 43.

Rolin, Gustav, Essai de grammaire phonétique. = Phon. Studien, IV, 307—334.

Rollin, Charles, Histoire d'Alexandre le Grand. Mit Anmerkungen herausgegeben von Dr. Gerhard Franz. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 32.

Rossmann, Ph., und Schmidt, F., Lehrbuch der französischen Sprache auf Grund der Anschauung. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 25.

St. Hilaire, E. M. de, Courage et bon Cœur. Anecdotes du temps de l'empire. Avec Notes allemandes et Questionnaires par Mme. A. Brée. 7. Aufl. durchgesehen und mit Wörterbuch zum Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. Lion. Dresden, Kühtmann. — 34.

Sarcey, Francisque. Le Siège de Paris. Impressions et souvenirs. Auswahl. Mit einer Karte der Umgegend von Paris. Für den Schulgebrauch von U. Cosak. = Französ. und engl. Schulbibliothek. Serie A: Bd. LIX. Leipzig, Renger. — 33. — Dasselbe im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebrauch von Dr. Arnold Krause. Mit einer Übersichtskarte. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 32.

Schiller, Herm., Zur Reform der Gymnasien. = ZG. 45, 24—44. - 15.

Schmid, P., Erklärung schwieriger Stellen in Corneilles Horace. Leipzig. Renger in Komm. (Nicht vorgelegt.)

Schmidt, Dr. F., Über den Anfangsunterricht im Französischen. = LL. 25. 66-79. — 15. S. auch Rossmann.

Schmidt, Imm., Lehrbuch der englischen Sprache. II. Teil. Schulgrammatik der englischen Sprache mit Übungsbeispielen. 4. umgearbeitete Aufl. Berlin, Haude & Spener. 1892. — 46.

Schneittler, F. H., Lehrgang der französischen Sprache für Kaufleute und Vorschule zur französischen Handelskorrespondenz. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. (Nicht für die Schule bestimmt.)

(Schulmann): Führer durch die französische und englische Schullektüre. Wolfenbüttel 1890, Zwifsler. — 35.

Schulordnungen, bayerische. — 4—6.

Shakespeare, Hamlet, Prince of Denmark. Mit Einleitung und Anmerkungen von Dr. Fritsche. Leipzig, Neumann. — 48. Othello the Moor of Venice. Für den Schulgebrauch eingerichtet und erklärt von Dr. Curt Wunder. Döbeln, Schmidt. — 48.

Soames, Laura, An Introduction to Phonetics (English, French, German) with Reading-Book. London, Iwan, Sonnenschein & Co. — 42.
Souvestre, Zwei Erzählungen aus Les derniers Paysans. Zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. O. Hallbauer. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Doppelausgabe. — 32. Au Coin du Feu. Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen. Herausgegeben von Prof. C. Humbert. = Mart. Hartmanns Schulausgaben. 11. Leipzig, Seemann. — 32.
Steuerwald, Dr. Wilh., Französisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. München, Beck. — 38. — Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. München, Stahl. 2. Aufl. — 49.
Stiehler, Dr. Ernst O., Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Zugleich eine Einführung in das Studium unserer Reformschriften. Nebst einem ausführlichen Quellenverzeichnisse. Marburg, Elwert. — 21.
Stier, Georg, Französische Sprechschule. Ein Hilfsbuch zur Einführung in die französische Konversation. Für den Schul- und Privatgebrauch. 3. durchgesehene und vermehrte Aufl. Leipzig, Brockhaus. — 40.
Swoboda, Wilh., Der neusprachliche Unterricht in Österreich. = Phonet. Studien 5. 170 — 198. — 8. Vermittler im Streit um die Methode. = Engl. Studien 16.
Thackeray: Thackeray's Lectures on the English Humourists of the 18th Century. Herausgegeben von Ernst Regel. IV. Prior, Gay und Pope. Halle, Niemeyer. (Soll Universitätszwecken dienen.)
Thudichum, Allerlei Französisch. Enthüllungen über den französischen Unterricht in Real- und Handelsschulen. II. Das Französisch der Herren Charles Toussaint und G. Langenscheidt usw. Genève, Imp. Richter. — 30.
Thum, R., Anmerkungen zu Macaulays History. = Engl. Studien 15, 263 f. — 49.
Ulbrich, O., Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 8. Aufl. Berlin, Gaertner. — 24.
— — Schulgrammatik der franz. Sprache f. höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Ebenda. — 27.
Ulrich, Dr. Wilh., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der Regeln des Konjunktivs und der Partizipien. Eine Beigabe zu franz. Schulgrammatiken. Leipzig, Neumann. — 39. Tafeln der französischen Litteratur nach chronologischer Ordnung. Für höhere Schulen, sowie für gebildete deutsche Leser überhaupt. Leipzig, Renger. - 40.
— — Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische, umfassend Übungsstücke mit zusammenhängendem und nicht zusammenhängendem Inhalt. Eine Beilage zu englichen Lehrbüchern. Leipzig. Neumann. — 51.
Verhandlungen des 4. allgemeinen deutschen Neuphilologentages zu Stuttgart. Herausgegeben von dem Vorstande der Versammlung. Hannover, Meyer.
Verne, Jules, Voyage au Centre de la Terre. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von G. Opitz. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 31.
Villemain, Abel-François, Histoire du Protectorat de Cromwell. Für den Schulgebrauch erklärt von A. Gundlach. = Franz. und engl. Schulbibliothek. Serie A: Bd. LVIII. Leipzig, Renger. — 33.
Volkmann, Dr. Ludw., Die Methodik des Schulunterrichts in den modernen fremden Sprachen, gegründet auf die Methodik des deutschen Unterrichts. Dargelegt am Deutschen und am Französischen. Berlin, Mittler. — 20.
Voltaire, Zaïre. Mit Anmerkungen usw. herausgegeben von Dr. S. Waetzoldt und Alb. Benecke. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Doppelausgabe. — 31.
Wagner, A., Metrische Bemerkungen zu Shakespeares Macbeth. = Anglia, 13, 352—357. — 48.
Walther, Erw., Repetitorium der englischen Grammatik. Ansbach, Eichinger.
Wershoven, Dr. F. J., Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische. 2. verb. Aufl. Trier, Lintz. — 52.
Western, Aug., Engelsk Tillægs-grammatik for Realgymnasiet og Viderekomne. Kristiania, Cappelens. 1890. —46.
— — Kurze Darstellung der englischen Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht. 2. verm. Aufl. Leipzig, Reisland. — 41.

Wiemann, A., Scènes dramatiques. Berlin, Wiegand & Schotte. — 40.
Wilson, Grace. A Sunday Club in Germany. Mit Anmerkungen usw. herausgegeben von G. Wilson und Prof. Lion. Dresden, Kühtmann. — 46.
Wolter, E., Französisches Lehrbuch. I. Teil. 4. Aufl. Berlin 1892, Gaertner. — 28.
Wüllenweber, Prof. Dr. H., Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische für höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 39.
Wychgram, Dr. J., Recueil de Contes et Récits pour la Jeunesse. I. Bändchen. Mit Anmerkungen zum Gebrauch in Mittelklassen herausgegeben. Bielefeld. Velhagen & Klasing. 1892. — 32.
Zimmermann, Dr. J. W., Übungsstücke für den Unterricht im Englischen zunächst beim Gebrauch der Grammatik d. engl. Sprache für die oberen Klassen usw. I. Stufe. 9. rev. Aufl. Halle a. S., Schwetschke. — 51.

VIII. Geschichte.

Adamek, O., s. unter Zeehe.
Altmann, Bibliotheks-Kustos W., und Bernheim, Prof. Dr. E., Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter. Zum Handgebrauch für Juristen und Historiker. Berlin, Gaertner. — 56.
Andrä, J. C., Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. Ausgabe A. Für evangelische Schulen. 12. Aufl. Besorgt von L. Sevin. Mit 4 Geschichtskarten und 8 Bildertafeln. Leipzig, Voigtländer. — 25.
— — Erzählungen aus der griechisch-römischen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. 6. Aufl. Bearbeitet von C. Schmelzer. Dir. Mit 3 Karten. Ebenda. — 26.
— — Erzählungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. Ausgabe A. Für evangelische Schulen. 11. Auflage, besorgt von L. Sevin. Mit 8 Geschichtskarten. Ebenda. — 25.
— — Landes- und Provinzialgeschichte. Anhang der in R. Voigtländers Verlag in Leipzig erschienenen geschichtlichen Lehrbücher. Königreich Preufsen. Heft 1: Dr. H. Dühring, Provinzen Ost- und Westpreufsen. 3: Dr. Edm. Lange, Provinz Pommern. 5: Dr. Edm. Lange, Provinz Schlesien. 6: Prof. Dr. Otto Richter, Provinz Sachsen. 7: Dir. Dr. E. Schlee, Schleswig-Holstein. 9: Dr. Edm. Lange, Westfalen und die Fürstentümer Waldeck, Schaumburg-Lippe und Lippe. 10 A: Rektor A. Gild, Provinz Hessen-Nassau, A. Hessen. 10 B: Oberl. A. Güth, Provinz Hessen-Nassau, B. Nassau. 16: Dr. C. Mehlis, Königreich Bayern, Regierungsbezirk Pfalz. 17: H. Weber, Königreich Sachsen. 18: Dr. E. Kleemann, Königreich Württemberg. 19: Prof. E. Schmitt, Grofsherzogtum Baden. 20: Prof. F. Soldan, Grofsherzogtum Hessen. 21: W. Salow, Grofsherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz. 22: K. Meinardus, Grofsherzogtum Oldenburg. 23: Prof. Dr. A. Schulz, Thüringen. 25: Dir. Dr. K. Friedländer, Freie und Hansestadt Hamburg. 26: Dr. E. Dünzelmann, Freie und Hansestadt Bremen. 27: Prof. Dr. M. Hoffmann, Freie Hansestadt Lübeck. 28: Dir. Dr. K. Kromayer, Reichsland Elsafs-Lothringen. Ebenda. — 26.
Asbach, Rektor Dr. J., Übersicht über die neueste Zeit (von 1815—1888). = Pg. Progym. Prüm. 1890. — 17.
Baldamus, A., Die Stoffverteilung im Geschichtsunterricht. = ZG. S. 330 bis 336. — 12.
Bardey, E. G. Dr., Leitfaden für den staatsbürgerlichen Unterricht auf höheren Schulen. Im Anschlufs an die Verfassungen Preufsens und des Deutschen Reiches. Brandenburg a. H., Häckert. — 20.
Baur, W., Das Leben des Freiherrn vom Stein. Dritte, durchgesehene Aufl. Berlin. Reuther. — 67.
Becker, K. F., Weltgeschichte. Neu bearbeitet und bis auf die Gegenwart fortgeführt von Prof. Wilhelm Müller. Mit Illustrationen und Karten. 3. Aufl. 1. und 2. Band. Stuttgart. Union. — 61.

Bender, Rektor Dr. H., Römische Geschichte im Abrifs. Stuttgart, Göschen. = Sammlung Göschen. 19. — 64.

Blume, E., Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. 3. Band. Von der Zeit Rudolfs von Habsburg bis zum Schlusse des Mittelalters. Cöthen, Schulze. — 52.

Bonnell, W., Bilder aus drei Jahrhunderten Brandenburgisch-Preufsischer Geschichte. Erster Band: Das Zeitalter des Grofsen Kurfürsten. Berlin, Buchhandlung der „Deutschen Lehrer-Zeitung". — 73.

Böttcher, Dir. Dr. K., Geschichtlich-geographischer Wegweiser für das Mittelalter und die neuere Zeit. Für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten jeder Art, für Seminaristen und Studierende, sowie für Lehrer und den Privatgebrauch. Leipzig, Teubner. — 59.

Brecher, Prof. Dr. A., Darstellung der territorialen Entwicklung des Brandenburgisch-Preufsischen Staates von 1415 bis jetzt, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. 12. verb. Aufl. Berlin, D. Reimer. — 59.

Breitenbach, Oberl. Dr., Das Land Lebus unter den Piasten. Teil I. = Pg. Gym. Fürstenwalde, 1890. (Eine genaue Darstellung der ältesten Geschichte des Ländchens. Die Arbeit will eine Ergänzung der Gesch. des ehemaligen Bistums und Landes Lebus von Wohlbrück sein.)

Bröcker, O. L., Geschichte des deutschen Volkes und des Deutschen Reiches von 843—1024. II. Band: Die Zeit von 882—1024. Braunschweig, Bruhn.

Clasen, Dr. Chr., Die Geschichtswissenschaft. = Pg. Gym. Hadamar.

Conradt, Dir. Prof. Dr. C., Aufsätze im Geschichts- und Religionsunterrichte der oberen Klassen. = ZG S. 593—597. — 13.

Deskau, H., Kanon zum Erlernen der Geschichtszahlen. = Pg. Realschule Bockenheim, 1890. — 14.

Direktoren-Versammlung, 9., der Provinz Posen. II. Wie wird im Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen der vaterländischen Geschichte die ihr gebührende Stellung gesichert? Berichterstatter: Dir. Dr. Martin. Gegenberichterstatter: Dir. Dr. Friebe. S. 75—94. 204—215. — 11.

Dittmar, Dr. H., Leitfaden der Weltgeschichte für mittlere Gymnasialklassen, Lateinische Schulen, Real- und Bürgerschulen, Seminare. Höhere Mädchenschulen und andere Anstalten. Neu bearbeitet von G. Dittmar, Direktor. 11. durchgesehene (Doppel-)Aufl. Heidelberg, Winter. — 30.

Dove, Prof. Dr. A., Der Wiedereintritt des nationalen Prinzips in die Weltgeschichte. Akademische Festrede zur Stiftungsfeier und Preisverteilung in der Aula der Universität Bonn. Bonn, Straufs. 1890.

Duller, E., Geschichte des deutschen Volkes. Bearbeitet und fortgesetzt von William Pierson. 7. vermehrte und verbesserte Aufl. 2 Bände. Berlin, Gebr. Pätel. — 66.

Eberl, Dr. Fr., Studien zur Geschichte der Karolinger in Bayern. = Pg. K. Studienanstalt Straubing. (s. L. Hahn in Mitteilungen aus der historischen Litteratur XX. Jahrg. 222 f.)

Eckart, Waisenanstaltsinspektor Th., Erinnerungen an Friedrich Wilhelm IV von Preufsen. Hannover, Manz. — 74

Eckertz, Prof. Dr. G., Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte (Aufgabe der Tertia). 18. Aufl. Wiesbaden, Kunze. — 29.

— — Hilfsbuch für die brandenburgisch-preufsische Geschichte. Mit einer Karte. 4. verb. Aufl. Wiesbaden 1889. Kunze. — 29.

Ehrenberg, H., 1870/1871, Feldzugserinnerungen eines Fünfunddreifsigers. 2. durch Beiträge von Regimentskameraden bedeutend vermehrte Aufl. Mit 3 Karten. Rathenow, Babenzien. — 69.

Fick, Reallehrer J., Geschichten aus der Geschichte. Für die Jugend bearbeitet. 1. Teil: Die alte Zeit. Nürnberg, Korn. — 63.

Fischer, Dr. L. H., Aus Berlins Vergangenheit. Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Litteraturgeschichte Berlins. Berlin, Oehmigke. (Die interessanten, auf eigenen Forschungen beruhenden 12 Aufsätze sind mehr für die Lehrer- als für die Schülerbibliothek (vgl. 1) geeignet.)

Freund, W., Wanderungen auf klassischem Boden. 4. und 5. Heft. Rom. Bearbeitet von Dr. Miller. Breslau, Freund. — 59.

Frick, Dir. Dr. O., Zur Stoffauswahl für den Geschichtsunterricht in der Quinta. = LL. 28. Heft. S. 39—57. — 15.

Frommel. Hofprediger E., In des Königs Rock. Geschichten aus Krieg und Frieden. 5. verm. Aufl. Berlin, Wiegandt & Grieben. Auch u. d. T.: Gesammelte Schriften. Erzählungen für das Volk. 4. Bändchen. — 69.
Gardthausen, Prof. Dr. V., Augustus und seine Zeit. 1. Teil. 1. Band. 2. Teil. 1. Halbband. Leipzig, Teubner. - 64.
Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit. Leipzig, Dyk. Lieferung 89: Die Chronik des Albert von Stade. Übersetzt von Dr. Fr. Wachter. — Lieferung 91: Das Leben Oudalrichs, Bischofs von Augsburg. Übersetzt von G. Grandaur. — 57.
Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit. Zweite Gesamtausgabe. Leipzig, Dyk. Band XXXIII: Widukinds Sächsische Geschichten. Nach der Ausgabe der Monumenta Germaniae übersetzt von R. Schottin. 2. Aufl. Neu bearbeitet von W. Wattenbach. — 57. — Band XXXIV: Das Leben des Bischofs Adalbert von Prag. Übersetzt von Dr. H. Hüffer. 2. Aufl. Neu bearbeitet und durch die Leidensgeschichte vermehrt von W. Wattenbach. — 57. — Band XXXV: Das Leben der Kaiserin Adalheid von Odilo von Cluny. Übersetzt von Dr. H. Hüffer. 2., von W. Wattenbach durchgesehene Aufl. — 58. — Band XXXVI: Die Jahrbücher von Quedlinburg. Übersetzt von E. Winkelmann. 2. Aufl. Neu bearbeitet von W. Wattenbach. — 58. — Band XXXVII: Richers Vier Bücher Geschichte. Übersetzt von Freiherrn Karl v. d. Osten-Sacken. Mit einer Einleitung von W. Wattenbach. 2. Aufl. Neu bearbeitet von W. Wattenbach. — 58. — Band XXXVIII: Ekkeharts IV Casus Sancti Galli nebst Proben aus den übrigen lateinisch geschriebenen Abteilungen der St. Galler Klosterchronik. Nach der neuen Ausgabe in den Mitteilungen des historischen Vereins von St. Gallen übersetzt von G. Meyer von Knonau. — 58.
Gravenhorst, Gyml. H., Die Perser. Eine Tragödie von Aschylos. In freier deutscher Nachbildung. = Pg. Gym. Holzminden. — 64.
Greve, Realgyml. Dr. Th., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil: Pensum der Sexta. 4. Aufl. II. Teil: Pensum der Quinta. 3. verbesserte Aufl. Aachen, Barth. — 26.
Günther, A., Vorschläge zu einer zeitgemäfsen Gestaltung des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule. = NB. I. Jahrgang (1890), S. 433—452 473—485.
Güth, Oberl. A., Leitfaden für die Wiederholung der griechischen, römischen und deutschen Geschichte in höheren Schulen mit 6-, bezw. 7jährigem Kursus. Wiesbaden, Limbarth. — 50.
Hahn, Dr. L., Geschichte des preufsischen Vaterlandes. 22. Aufl. Fortgeführt bis zur Gegenwart. Mit Tabellen und Stammtafeln. Berlin, Besser. — 71.
Hankel, Dr. Fr., Die Ernennung und die soziale Stellung der römischen Kriegstribunen. Ein Beitrag zur Geschichte des römischen Kriegswesens. = Pg. K. Gym. Dresden-Neustadt 1890.
Hannak, Dir. Prof. Dr. E., Methodik des Unterrichtes in der Geschichte. = Lehrbuch der speziellen Methodik für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Redigiert von Dr. W. Zeur. No. 6 Wien. Hölder. — 8.
— — Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die unteren Klassen der Mittelschulen. 8. Aufl. Wien 1885, Hölder.
— — Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für die unteren Klassen der Mittelschulen. 9. unveränderte Aufl. Wien, Hölder. — 31.
— — Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für Unterklassen der Mittelschulen. 7. verbesserte und gekürzte Aufl. Wien 1890, Hölder. — 32.
— — Österreichische Vaterlandskunde für die oberen Klassen der Mittelschulen. 9. verbesserte Aufl. Wien 1890, Hölder. — 45.
— — Lehrbuch der Geschichte des Altertums für Oberklassen der Mittelschulen. 3. verbesserte und gekürzte Aufl. Wien 1888, Hölder.
— — Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für Oberklassen der Mittelschulen. 3. verbesserte und gekürzte Aufl. Ebenda. 1888. —
— — Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für Oberklassen der Mittelschulen. 3. verbesserte und gekürzte Aufl. Ebenda. 1889.
Hassebrauk. Gym.-Lehrer G., Kaiser Septimius Severus. Zweiter Teil. = Pg. Gym. Holzminden. — 65.

Hechelmann, Dir. Dr. A., Zeittafeln zu Welters Weltgeschichte. 2. Aufl. Münster, Coppenrath. — 47.

Heichen, P., Die Kulturgeschichte in Hauptdaten vom Altertum bis auf die Gegenwart. Berlin, Lüstenöder, o. J. — 52.

Heims, Fr., Drei Hohenzollern ohne Gleichen. Friedrich Wilhelm, der grofse Kurfürst, Friedrich II, der Grofse, und Wilhelm I, der Siegreiche. Bielefeld, o. J., Helmich. — 74.

Heinze, W., Die Hohenzollern, die Gründer des brandenburgisch-preufsischen Staates und Einiger Deutschlands, in ihren landesväterlichen Bestrebungen um die Wohlfahrt ihres Volkes. Mit elf Bildnissen. 3. Aufl. Hannover, Manz. — 72.

Hellwald, F. v., Ethnographische Rösselsprünge. Kultur- und volksgeschichtliche Bilder und Skizzen. Leipzig, Reifsner. (Gleichartigkeit von Gebräuchen und Erscheinungen; Erklärungen seltsam erscheinender Handlungen. Interessant und lehrreich, zum Nachdenken anregend — wegen einiger Aufsätze [Zur Entwicklungsgeschichte der Liebe, Zeitehen, Ein dunkles Kapitel] nicht für Schüler geeignet).

Hermann, Prof. Dr. J., Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Gymnasialklassen. III. Teil: Geschichte des Mittelalters — bis 1648. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 42.

Hoff, Dir. Dr. L., Die Kenntnis Germaniens im Altertum bis zum zweiten Jahrhundert nach Chr. = Pg. Gym. Coesfeld. 1890.

Hofmann, Dir. Dr. Fr., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Heft: Römische Geschichte. 4. Aufl. Berlin, Springer. — 32.

Holdermann, Prof. K., und Setzepfandt, R., Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen deutschen Geschichte. Ein Hilfsbuch für die untere und mittlere Stufe des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. Ausgabe für paritätische Schulen. I. Teil: Sagen und Geschichten aus dem Altertum. Mit 57 Abbildungen und 4 Karten im Farbendruck. Leipzig, Freytag. — 27.

Hörsten, K. v., Zum Lehrplan der höheren Bürgerschule. = ZlS. II. Jahrg., S. 339—344. — 14.

Hübner, Max, Im Glanze der Königskrone. I. Band: Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben König Friedrichs I und König Friedrich Wilhelms I. II. Band: Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben Friedrichs des Grofsen und Friedrich Wilhelms II. III. Band: Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben König Friedrich Wilhelms III, der Königin Luise und König Friedrich Wilhelms IV. Breslau, Goerlich. — 73.

— — Der Grofse Kurfürst. Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben des Grofsen Kurfürsten und der Kurfürstin Luise Henriette. Ebenda. — 73.

Jahresberichte der Geschichtswissenschaft im Auftrage der Historischen Gesellschaft zu Berlin herausgegeben von J. Jastrow. XI. Jahrgang: 1888. XII. Jahrgang: 1889. Berlin, Gaertner.

Jastrow, Dr. J., Geschichte des deutschen Einheitstraumes und seiner Erfüllung. Gekrönte Preisschrift des Allgemeinen Vereins für deutsche Litteratur. 4. Aufl. Berlin, Allgemeiner Verein für deutsche Litteratur. — 66.

Junge, Dir. Prof. Dr. Fr., Der Geschichtsunterricht auf lateinlosen höheren Schulen. II. Die Realschule. = ZlS. II. Jahrg. S. 62—64. III. Die Oberrealschule. Ebenda S. 278—281. — 13.

— — Leitfaden für den Geschichtsunterricht in höheren Bürger- und Mädchenschulen. Bearbeitet mit Benutzung von David Müllers Leitfaden zur deutschen Geschichte. Mit 9 geschichtlichen Karten und 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. 2. Ausgabe. Berlin, Vahlen. — 46.

Keller, Prof. E., Lehrbuch für den erzählenden Geschichtsunterricht an Mittelschulen. Mit 3 Abbildungen. Freiburg, Wagner. — 30.

Kleinschmidt, Prof. Dr. A., Katharina II als Civilisatorin. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausgegeben von Jürgen Bona Meyer. Neue Folge. Heft 80. Hamburg, A.-G. — 62.

Knopf, R., Westpreufsische Volkssagen. No. 1: Die Teufelskanzel zu Sartowitz. No. 2: Die Pfingstglocken vom Klostersee. No 3: Der Schwedenschimmel von Stuhm. No. 4: Der Kaplan vom Hagelsberge. Graudenz, Gaebel. (Unbedeutend. Die Quellen nicht genannt.)

Kohlrausch, Fr., Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. 14. Auflage. Gütersloh, Bertelsmann. Besprochen von F. Ohly in ZG. 1892. S. 179 bis 188. — 29.

König, Dr. C., Thüringer Sagenschatz und historische Erzählungen. Band I. Heft 2: Ruhla und Umgegend. Heft 3: Der Hörselberg und seine Umgebung. Heft 4: Waltershausen und Umgebung. Gotha, Gläser.

Koepert, Dr. H., Geschichts-Kursus für die oberen und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 9. verbesserte und erweiterte Aufl., besorgt von Oberl. Dr. S. Herrlich. Leipzig 1890, Reichardt. — 48.

Köppen, F. von, Preufsens Heer in Bild und Wort. Von der Gründung des brandenburgischen Heeres bis zum Aufbau der Kriegsmacht des Deutschen Reiches 1619—1889. Bilder von R. Knötel, Text von F. von Köppen. Mit 36 Bildern in Farbendruck und 35 Vignetten. 2. Aufl. Glogau, Flemming. (Prachtwerk in grofsem Formate.)

Krüger, Rektor C. A., Geschichte Preufsens in Einzelbildern. Unter Hervorhebung der landesväterlichen Wohlfahrtsbestrebungen der Hohenzollern. Danzig, Gruihn. — 73.

Lamprecht, Prof. Dr. K., Deutsche Geschichte. 1. Band. Berlin, Gaertner. — 66.

Landwehr, Dr. H., Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte, vornehmlich in zeitgenössischer Schilderung. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der neuen Geschichte. Berlin, Mittler — 54.

Lehmann, Dr. J. B., Repetitorium der alten Geschichte. 2. Aufl. Danzig, Lehmann. — 47.

Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891. — 1. 5f.

Lehrplan für die Lateinschulen Württembergs vom 8. August 1891. — 1. 5f.

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin, Besser. — 1 ff.

Liebold, Oberl. K., Die Ansichten über die Entstehung und das Wesen der gentes patriciae in Rom aus der Zeit der Humanisten bis auf unsere Tage. = Pg. Realsch. Meerane, 1890.

Lindner, Oberl. Dr. Fr., S. 23 (s. unter Stenzler.)

Lohmeyer, J., Das Militärbilderbuch. Die Armeen Europas. In Bildern von Knötel, mit Text von Oberstleutnant H. Vogt. 2. verbesserte und bis auf den neuesten Stand ergänzte Aufl. Mit 36 Bildern in Farbendruck und 14 Vignetten. Glogau, Flemming. (Prachtwerk in grofsem Formate.)

Lohr, Dr. F., Archäologischer Anschauungsunterricht. Zugleich als Beispiel der Verwendung geschichtlicher Heimatkunde. = LL. 25. Heft, S. 80—97.

Lübker, Fr., Reallexikon des klassischen Altertums für Gymnasien. 7. verb. Aufl., herausg. von Rektor Prof. Dr. M. Erler. Mit zahlreichen Abbildungen. Leipzig, Teubner. — 63.

Mahn, P., Ist man berechtigt, die Primaner während des letzten Jahres ihrer Schulzeit als überbürdet anzusehen . . .? = NJ. II, S. 182 f. — 14.

Mahrenholtz, R., Wandlungen der Geschichtsauffassung und des Geschichtsunterrichts besonders in Deutschland. Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausg. von Jürgen Bona Meyer. Neue Folge, Heft 84/85. Hamburg, A.-G. — 6.

Maisch, Dr. R., Griechische Altertumskunde. Mit 8 Vollbildern. Stuttgart, Göschen. = Sammlung Göschen 16. — 64.

Maenfs, Oberl. Prof., Leitfaden für den ersten zusammenhängenden Unterricht in der Geschichte. 1. Heft: Griechische und römische Geschichte. 3. Aufl. 2. Heft: Deutsche Geschichte. 3. Aufl. Leipzig, Bredow. — 28.

Marggraff, Prof. Dr. E., Abrégé chronologique de l'histoire ancienne. Deuxième édition revue. Berlin, Herbig. — 48.

Moltke, General-Feldmarschall Graf H. v., Gesammelte Schriften und Denkwürdigkeiten. 3. Band: Geschichte des deutsch-französischen Krieges von 1870—71 nebst einem Aufsatz „Über den angeblichen Kriegsrat in den Kriegen König Wilhelms I.“ Berlin, Mittler. — 70.

Monumenta Germaniae selecta ab anno 768 usque ad annum 1250. Edidit Dr. M. Doeberl. 4. Bändchen: Zeit Lothars III, Konrads III und Friedrichs I. München 1890, Lindauer. — 56.

Moormeister, Dir. Dr. E., Das wirtschaftliche Leben. Vergangenheit und Gegenwart, dargestellt für Schule und Haus. Freiburg, Herder. — 17.

Müller, David, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. 11. Auflage, besorgt von Dir. Prof. Dr. Junge. Berlin, Weidmann. — 28.

Müller, Dir. Prof. M., Geschichts-Thatsachen zu den Chronologischen Wandtafeln für höhere Lehranstalten. Für die Hand der Schüler. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler.

Neubauer, Dr. Fr., Die konstitutionelle Versammlung 1789—1791. Aus dem Geschichtspensum der O I. = LL. 28. Heft. S. 63—69. — 17.

Nover, Dr. J., Ernst Moritz Arndt. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausg. von Virchow und Wattenbach. Neue Folge. Heft 120. Hamburg, A.-G. — 67.

Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlufsprüfungen nach dem 6. Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen, nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin, Besser. — 3. 4.

Patuschka, A., Volkswirtschaftliches Lesebuch für jedermann. Nach den Quellen bearbeitet. 2. verbesserte u. vermehrte Aufl. Gotha, Behrend. — 19.

— — Die Litteratur für den sozialpolitischen Unterricht. = NB. S. 141 bis 148. 191—198. — 19.

Perle, Dr. Fr., Anmerkung zu den kaiserlichen Ansprachen vom 4. und 17. Dezember 1890. = LL. 28. Heft, S. 58—63. — 17.

Pfalz, Prof. Dr. Fr., Tabellarischer Grundrifs der Weltgeschichte für Unter- und Mittelklassen höherer Bildungsanstalten. 3. Heft: Neuere Geschichte. Mit 2 Karten. 5. verb. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 48.

Ploetz, Prof. Dr. K., Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. 10. verbesserte Aufl. Berlin, Ploetz. — 47.

Pohlmey, Oberl. Dr. E., Der römische Triumph. Der Triumph im allgemeinen; Der Triumphzug des Aemilius Paulus, Germanikus, Titus. = Gymnasialbibliothek, herausgegeben von E. Pohlmey und H. Hoffmann. 4. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. — 65.

Prutz, Prof. Dr. H., und Schiller, Geh. Oberschulrat, Dir. Prof. H., Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Altertums von H. Schiller, 1891. — 2. Teil: Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Mittelalters von H. Prutz, 1890. — 3. Teil: Leitfaden für den Unterricht in der neueren Geschichte von H. Prutz, 1890. Berlin, Grote. — 33. 39. 45.

Purlitz, F., Leben Kaiser Karls des Grofsen von Einhard. = Meyers Volksbücher. Leipzig, Bibliogr. Institut. o. J.

Pütz, Prof. W., Grundrifs der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Abteilung: Das Altertum. 20. Aufl., herausg. von Oberl. Dr. H. Cremans. Leipzig, K. Bädeker. — 28.

— — Grundrifs der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Band: Das Altertum. 19. Aufl., bearb. von Oberl. Dr. H. Cremans. Ebenda. — 32.

— — 3. Band: Die neuere Zeit. 17. Aufl., herausg. von Oberl. Dr. H. Cremans. Ebenda. — 44.

Rauschen, Dr. G., Der Unterricht in der alten Geschichte auf den oberen Klassen des Gymnasiums. I. Teil = Pg. Progym. Andernach. 1890.

Reinhardt, Gymnasiallehrer O., Leitfaden der Geschichte in Tabellenform für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil: Geschichte des Altertums. II. Teil: Geschichte des Mittelalters. III. Teil: Geschichte der Neuzeit. Neubrandenburg, Nahmmacher. — 49.

Richter, Dir. Dr. G., Grundrifs der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realgymnasien. An Stelle des Grundrisses von R. Dietsch. 1. Teil: Alte Geschichte. Leipzig, Teubner. — 32.

Rindfleisch, Unterstaatssekretär G. H., Feldbriefe 1870/71. herausg. von E. Ornold. 3. Auflage. Mit einem Bildnis des Verfassers und 5 Karten. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 69.

Rogge. Hofprediger. Dr. theol. B., Das Buch von den preufsischen Königen. Hannover, Meyer. — 71.

— — Christliche Charakterbilder aus dem Hause Hohenzollern. Hannover, Meyer, 1890. — 72.

Roth, Dr. K. L., Griechische Geschichte nach den Quellen erzählt. 4. Aufl., bearb. von Studiendirektor Dr. A. Westermayer. Mit 40 Abbildungen und 2 Karten. München. Beck. — 63.

Rummler. Oberl. Dr. E., Die Schulzen der deutschrechtlichen Dörfer Grofspolens im 13. und 14. Jahrhundert. I. = Pg. Friedrich-Wilhelms-Gym. Posen. (Sorgfältig nach den Urkunden gearbeitet; lehrreich für die Geschichte des Eindringens des Deutschtums ins Slavenland.)

Schilling, Dr. M., Der systematische Stoff im Geschichtsunterricht. = Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 88—99.

— — Friedrichs des Grofsen Regierungsantritt. Eine Geschichtspräparation nach Quellenstücken. Ebenda, S. 100—119. — 16.

Schmidt, Dr. C., und Flofs, A., Germanisches Sagen- und Märchenbuch. Berlin, Mittler. — 24.

Schmitthenner, Pfarrer H., Erlebnisse eines freiwilligen badischen Grenadiers im Feldzug 1870/71. 2. Aufl. Karlsruhe, Reiff. — 69.

Schott, Th., Das Jahrhundert der Entdeckungen, in Biographieen für die gebildete Jugend. Mit 6 Farbendruckbildern und einer Karte. Stuttgart. Union. — 62.

Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern vom 23. Juli 1891. — 1. 4.

— — für die Realgymnasien im Königreiche Bayern vom 3. September 1891. — 1. 4.

Schultheifs, Dr. G., Das deutsche National-Bewufstsein in der Geschichte = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausg. von Virchow und Wattenbach. Heft 129. Hamburg, A.-G.

Schultz, Dir. Dr. Ferd., Geschichte der neuesten Zeit. Für Schule und Haus bearbeitet. Von 1815—1890. Berlin, Peters. — 67.

Soltau, Dr. W., Ein Stück Chronologie im Gymnasium. = NJ. II. S. 124—133. — 15.

Spiefs, Schulrat Dr. M., und Berlet, Rektor Prof., Weltgeschichte in Biographieen. In drei sich konzentrisch erweiternden Kursen. Erster Kursus. für den Unterricht in Unterklassen berechnet. 14. verbesserte Aufl. Frankfurt a. M., Kesselring. — 26.

Stacke, Prof. Dr. L., Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters in biographischer Form. = Erzählungen aus der mittleren, neueren und neuesten Geschichte. I. Teil. 15. verbesserte und vermehrte Aufl. Oldenburg. Stalling. — 62.

Stahl, Reallehrer A., und Grunsky, Prof. F., Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte an den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Stuttgart, Kohlhammer. — 27.

Stein, Dir. Prof. Dr. H. K., Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Zweiter Band: Das Mittelalter. 4. verbesserte Aufl. — Dritter Band: Die neuere Zeit. 4. verbesserte Aufl. Paderborn, Schöningh. — 37. 44.

— — Topographie des alten Sparta nebst Bemerkungen über einige lakedaimonische Gottheiten. = Pg. K. Gym Glatz, 1890.

Steinel, Reallehrer O., Der Unterricht in der Landesgeschichte in seinem Verhältnisse zum Unterricht in der deutschen Geschichte. Mit besonderer Bezugnahme auf die Mittelschulen und auf die bayerische Landesgeschichte. Bamberg. Buchner. — 10.

Stenzler, Prof. Dr. R., und Lindner, Oberl. Dr. Fr., Lehr- und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Kaiser Karl den Grofsen für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Erste Lieferung. Berlin, Mittler. — 21.

Stichert, A., Nicolaus von Werle. I. Teil. = Pg. Gym. Rostock.

Strickler, Dr. J., Schweizerisches Verfassungsbüchlein oder Grundzüge der Geschichte der eidgenössischen Bünde und der Bundesverfassung nebst Beilagen. 2. Aufl. Bern, Wyfs. — 20.

Stutzer, Oberl. E., Übersichten zur preufsisch-deutschen Geschichte. Für die oberste Stufe des Geschichtsunterrichts sowie zur Selbstbelehrung zusammengestellt. Hannover, Hahn. — 50.

Tieffenbach, Prof. Dr. R., Wie ist an den humanistischen Gymnasien der geschichtliche Lehrstoff auf die einzelnen Klassen der Oberstufe zu verteilen? = ZG. S. 321-330. — 12.

— — Über die Örtlichkeit der Varusschlacht. Berlin, Gaertner. — 65.

— — Preufsen in entscheidenden Epochen seiner Entwickelung unter dem Grofsen Kurfürsten Friedrich Wilhelm, unter König Friedrich dem Grofsen und unter Kaiser Wilhelm dem Ersten. Drei Festreden. Berlin. 1892. Gaertner. — 74.

Trinius, A., Geschichte der Einigungskriege 1864, 1866, 1870/71. Mit 253 Illustrationen und Porträts. Erscheint in 60 Lieferungen zu je 50 Pf. Nach den vorzüglichsten Quellen für die Mitkämpfer und das deutsche Volk geschildert. Lieferung 1—40 eingeliefert. Berlin, Dümmler. — 67.

Ulbricht, Dr. Oberl. E., Grundzüge der Geschichte des Mittelalters. = Grundzüge der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. Von O. Kämmel, Rektor Prof. Dr., und E. Ulbricht. Dresden, Höckner. — 38.

Vaders, Dr. J., Grundrifs der Geschichte. Zunächst im Anschlusse an Welters Lehrbuch der Weltgeschichte zusammengestellt. I. Teil: Geschichte des Altertums. II. Teil: Geschichte des Mittelalters. Münster, o. J., Aschendorff. — 49.

Weiske, Dr. H. A., Grundrifs der Mythologie der Griechen und Römer. Neue Bearbeitung der Grundrisse der Mythologie und Sagengeschichte von O. Kirchner. 3. Aufl. Leipzig, Siegismund & Volkening. — 58.

Welter, Prof. Dr. Th. B., Auszug aus dem Lehrbuche der Weltgeschichte für Schulen. Bearbeitet und herausgegeben von Dir. Dr. A. Hechelmann. 43. Aufl. Münster, Coppenrath. — 29.

— — Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten. Bearbeitet und herausgegeben von Dir Dr. A. Hechelmann. Erster Teil: Die Geschichte des Altertums. 39. Aufl. — 32. — Dritter Teil: Die Geschichte der neueren Zeit. 31. Aufl. Ebenda. — 44.

Wernicke, Prof. Dr. C., Die Geschichte der Welt. Zweiter Teil. Die Geschichte des Mittelalters. 7. Aufl. Berlin, Gebr. Paetel. — 61.

Wiermann, Dr. H., Generalfeldmarschall Graf von Moltke. Zweite bis auf die Gegenwart fortgeführte Aufl. Leipzig, Renger. — 68.

Wiesbaden, Kgl. Realgym., Auswahl von Jahreszahlen und Ereignissen für den Geschichts-Unterricht. Wiesbaden, Limbarth. — 47.

— — Städt. Realschule: Lehrplan für den Unterricht in der Geschichte. = Pg. 1890. — 14.

Wilckens, Pfarrer R., Kriegsfahrten eines freiwilligen badischen Dragoners anno 1870/71. Karlsruhe, Reiff. — 69.

Windel, Oberl. Dr. H., Deutsche Prosa. II. Teil: Patriotische Prosa aus den Jahren 1806—1815. = Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 60. Lieferung. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 54.

Woenig, Fr., Am Nil. Bilder aus der Kulturgeschichte des alten Ägyptens 3000—1000 v. Chr. = Universalbibliothek No 2888. Leipzig, Reclam. — 62.

Zeehe, Dir. A., Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die oberen Klassen der Gymnasien. Laibach, Kleinmayr & Bamberg. — Vgl O. Adamek in ZöG. S. 331—339. — 36.

IX. Erdkunde.

Boettcher, Dr. C., Geschichtlich-geographischer Wegweiser für das Mittelalter und die neuere Zeit. Leipzig, Teubner. — 12.

Buchholz, Dr. P., Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts. Charakterbilder: V aus Europa; VII aus Afrika; VIII aus Amerika; X aus Deutschland; I Pflanzengeographie. Sämtlich in 2. verbesserter Auflage. Leipzig, Hinrichs. — 17.

Cassian, Prof. Dr. H., Lehrbuch der allgemeinen Geographie für höhere Lehranstalten. 7. umgearbeitete Aufl. v. Prof. Dr. Otto Richter in Eisleben. Frankfurt a. M., Jaeger. — 13.
China, Von einem früheren Instrukteur in der chinesischen Armee. Leipzig, O. Wigand. — 18.
Cronau, R., Amerika. Die Geschichte seiner Entdeckung von der ältesten bis auf die neuste Zeit. Band 1. Leipzig, Abel & Müller. — 16.
Europäische Wanderbilder. Zürich, Orell Füssli. — 17.
Gaebler, E., Deutsche Kolonialkarte. Afrika und die deutschen Schutzgebiete der Südsee. 1:16 000 000. 2. Aufl. Leipzig, Lang. — 12.
Geistbeck, Dr. M., Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für Mittelschulen und Lehrerbildungs-Anstalten. 11. verbesserte Aufl. mit vielen Illustrationen. Freiburg, Herder — 14.
General-Karte von Schweden, Norwegen und Dänemark 1:3 000 000. Glogau, Flemming. — 12.
Götz, Dr. W., Lehrbuch der wirtschaftlichen Geographie für Handels-, Real- und Gewerbeschulen. Stuttgart, Enke. — 13.
Günther, Prof. Dr. S., Physikalische Geographie. Mit 29 Abbildungen. Stuttgart, Göschen. — 13.
Günther & Götz, Geographie für bayerische Gymnasien. 2. Aufl. Bamberg, Buchner.
— —, Geographie für technische Lehranstalten zunächst in Bayern. 2. Aufl. Ebenda. — 14.
Hartleben's, A., Universalhandatlas. 93 Haupt- und 112 Nebenkarten auf 126 Kartenseiten zur mathematischen, physikalischen, politischen und historischen Geographie mit einem begleitenden Texte nebst vollständigem Register von Dr. Friedr. Umlauft und Dr. Franz Heiderich. Wien, Hartleben. — 11.
Hartmann, E., Der heimatkundliche Anschauungs-Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Zeichnens und des Unterrichts im Freien in fragend entwickelnder Lehrform. Giefsen, Roth. — 7.
Henck, von, Vize-Admiral, s. Zur See.
Hirt's, Ferd., Karten-Skizzen, entnommen der Geographie von E. v. Seydlitz. herausgegeben von Ernst Oehlmann. Breslau, Hirt. (Eine Zusammenstellung der bekannten Kartenskizzen der älteren Auflagen.)
Hotz, Dr. R., Leitfaden für den Geographieunterricht an Sekundar- und Mittelschulen. Basel, Reich. — 13.
Hübner, O., Statistische Tafel aller Länder der Erde. 40. Aufl. für 1891/92. Herausgegeben von Dr. Fr. von Juraschek. Frankfurt a. M., Rommel. — 14.
— —, Geographisch-statistische Tabellen aller Länder der Erde. Jahrgang 1891/92. Herausgegeben von Dr. Fr. von Juraschek. Ebenda. — 14.
Jahn, H. B., Karte des Nord-Ostseekanals. 3. Aufl. Kiel, Homann. — 12.
Jarz, Dr. K., Kartenzeichnen und Kartenskizzen im ersten geographischen Unterricht. Mit einer Kartenskizze. Znaim, Fournier & Haberler. — 9.
Jedina, L. v., An Asiens Küsten und Fürstenhöfen. Tagebuchblätter von der Reise S. M. Schiffes „Fasana“ und über den Aufenthalt an asiatischen Höfen in den Jahren 1887, 1888 und 1889. Mit 65 Voll- und 197 Textbildern. Wien. Hölzel. — 15.
Kaulen, Dr. Fr., Assyrien und Babylonien nach den neusten Entdeckungen. 4. Aufl. (mit zahlreichen Illustrationen). Freiburg, Herder. — 16.
Kennan, G., Zeltleben in Sibirien. Deutsch von E. Kirchner. 5. Aufl. Berlin. Cronbach.
— —, Sibirien! 11. Aufl.; Dasselbe: Neue Folge. 8. Auflage. Deutsch von E. Kirchner. Ebenda. — 15.
Kettler, J. I., Deutsche Kolonialkarten. Nr. 10: Karte der Peters'schen Expedition. Weimar, Geograph. Institut. 12.
Kiepert, Dr. R., Reisekarte vom Mährischen Gesenke. 7. Auflage. Freiburg. Kiepert. — 12.
Klar, Prof. M., Das Relief als Unterrichtsbehelf. = Verhandl. des 9. Geographentages S. 158 ff. — 10.
Landeskunde der Provinz Hessen-Nassau, herausgegeben von A. Gild;
— — von Ost- und Westpreufsen, herausg. von D. H. Lullies.

Landeskunde des Königreichs Württemberg, herausg. von Professor Dr. Kapff; Ergänzungen der Ausgaben A und B der Schulgeographie von E. v. Seydlitz. Breslau, Hirt. S. Jb. IV, IX 11 u. V, IX 14.

Lange, Dr. H., Volksschulatlas über alle Teile der Erde. 38 Blätter in Farbendruck. Bearbeitung von 1892. Braunschweig, Westermann. — 11.

Lehmann, Dr. R., Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. 7. Heft. Halle, Tausch & Grosse. — 8.

— — Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht. Ebenda. — 8.

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen. Berlin, Besser. Erdkunde S. 43—45. 75. — 1 ff.

Leuzinger's, R., Reise-Reliefkarte der Schweiz. 1:530,000. Neue Karte der Schweiz. 1:400000. Bern, Schmid, Francke & Co. — 12.

Lindau, Dr. G., Stanleys sämtliche Reisen in Afrika von der Auffindung Livingstones bis zum Entsatze Emin Paschas. Mit 15 Illustrationen und 2 Karten. Berlin, Cassirer & Danziger. — 17.

Menge, Dr. R., Troia und die Troas, nach eigener Anschauung geschildert. Mit 28 Abbildungen, 2 Karten und 1 Plane. = Gymnasial-Bibliothek 1. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. — 16.

— —, Ithaka, nach eigener Anschauung geschildert. Mit 3 Holzschnitten und 1 Karte. = Gymn.-Bibl. 11. Heft. Ebenda. — 16.

Metzger, E., Geographisch-statistisches Weltlexikon. Volksausgabe. Stuttgart, Krais. — 14.

Nansen, Dr. F, Auf Schneeschuhen durch Grönland Autorisierte deutsche Übersetzung von M. Mann, mit 159 Abbildungen und 4 Karten. Hamburg, A.-G. — 14.

Napp, Dr. E., Über Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts an Gymnasien und Realanstalten. Breslau, Hirt. — 8.

Oehlmann, s. F. Hirts Karten-Skizzen.

Poruba, J., Die Verwendung von Projektionsapparaten für den geographischen Unterricht. = Verhandl. des 9. Geographentages S. 176 ff. — 10.

Reinhardt, Dr. Fr., Die englische Emin-Entsatz-Expedition. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge von R. Virchow und W. Wattenbach. Heft 107. Hamburg, A.-G. — 17.

Richter, Prof. Dr. O., Das Deutsche Reich. Vaterlandskunde. Leipzig, Spamer. — 14.

— — Deutschland in der Kulturwelt. Eine geographisch-statistische Vergleichung unseres Vaterlandes mit den hervorragendsten Ländergebieten der Erde. Leipzig, Voigtländer. — 14.

— — s Cassian.

Rott, Hauptmann, Heimatkunde. Grundzüge des Unterrichts für die Sexta höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 5.

Ruge, Dr. S., Geographie, insbesondere für Handelsschulen und Realschulen. 11. umgearbeitete und verbesserte Aufl. Dresden, Schönfeld.

— — Kleine Geographie für die untere Lehrstufe in drei Jahreskursen. 4. verbesserte Aufl. Ebenda. — 14.

Scheibler, Dr. G., Zur Methodik des geographischen Unterrichts, besonders in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. = Pg. Rgym. Magdeburg. — 2.

Schumacher, H., Aus dem modernen Ungarn. = Deutsche Zeit- und Streitfragen; Heft 81/82. Hamburg, A.-G. (Eine lesenswerte Broschüre, für unsere Zwecke zu fern liegend.)

Schumann, C, Franklin der Held des nördlichen Eismeeres. 5. Aufl. Leipzig, Spamer. — 17.

Seefeld, A. v., Dem Frühling entgegen! Winterreise nach Kreta, Hannover, Schmorl & v. Seefeld Nachf. — 16.

Seibert, A. E., Der neue Lehrplan für den Unterricht in der Erdkunde an den preufsischen Gymnasien. = ZSchG. XIII S. 97—100. — 3.

Serth, E., — **Meinke**, O., Handels- und Produktenkarte der Erde. Stuttgart, Maier. — 12.

Spillmann, J. S. J., Durch Asien. Ein Buch mit vielen Bildern für die Jugend. Erste Hälfte: West- und Nordasien; zweite Hälfte: Ost- und Südasien. 2 Bände. Freiburg, Herder. — 15.

Sydow-Habenicht. Methodischer Wandatlas. Gotha, Perthes. — 12.

Umlauft. Dr. F. Das geographische Schulkabinett. = Verhandl. des 9. Geographentages S. 148 ff — 9.
Verhandlungen des neunten deutschen Geographentages zu Wien. Berlin. D. Reimer. 9
Weinbeck. W.. Der geographische Unterricht in II und I des Gymnasiums. = Pg. Rheinische Ritter-Akademie Bedburg. — 1.
Werther. Dr. W.. Wanderbilder. Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde Europas. Leipzig. Oesterwitz. — 17.
Wisnar, J., Untersuchungen zur geographischen Namenskunde auf Grundlage von Vincenz Brandes Erklärung topographischer Eigennamen. Znaim. Fournier & Haberler. = Pg. Ober-Gymnasium Znaim. (Behandelt nur böhmische und mährische Ortsnamen.)
Zehden, Prof. Dr. K., Leitfaden der Handels- und Verkehrs-Geographie für kaufmännische Fortbildungsschulen. Wien, Hölder. Vgl. ZSchG. XIII. S. 31.
Zopf, W., Ein Lehrgang der Natur- und Erdkunde für höhere Schulen Breslau. Kern. — 7.
Zur See. herausgegeben von Vize-Admiral z. D. von Henk. Mit 376 Textabbildungen und 14 ganzseitigen Kunstbeilagen. Zweite durchgesehene und vermehrte Aufl. Hamburg, A.-G. – 17.

X. Mathematik.

Abkürzungen der Zeitschriften-Titel: HZ. = J. C. V. Hoffmanns Ztschr. f. d. math. und naturw. Unterr. — SZ. = Schlömilchs Ztschr. f. Math. u. Phys.

Adam, B., Gyl. = Pg. 293 Gym. Clausthal. — 13. 19.
Anders, W., Gyl. = Pg. 62 Lessing-Gym. Berlin, Gaertner. — 43.
Bardey, E. Dr., Arithm. Aufgsammlg. nebst Lb. d. Arithm. 6. Aufl. Leipzig. Teubner. — 32.
Bayern. Schulordnung f. d. humanist. Gym. im Kgr. Bayern, 23./7. 91. — 1. 11. 15. 22.
— Schulordn. f. d. Rgym. im Königr. Bayern, 3./9. 91. — 1. 11. 15. 23
Becker (Waren). = HZ. 22, 306. — 8.
Beetz, K. O. = NB. 1, 453. — 12.
Bensemann, H. = HZ. 22, 170 u. 258. — 26.
Binz, A. = HZ. 22, 91. — 25.
Blind, Aug. Dr., Lb. d. Gleichungen 2 Gr. mit 1 Unbek. Stuttgart. Maier. — 31.
Bobek, Dr. K. J., Lb. d. Wahrscheinlichkeitsrechn. Stuttgart, Maier. — 31.
— — Lb. der Ausgleichungsrechn. u. d. Meth. der kleinsten Quadrate. Stuttgart, Maier. — 31.
Böklen, Dr. = KW. 38, 57. — 45.
Both, J., Gyl., Einführung i. d. Planimetrie. Jever, Mettcker. — 37.
Bothe, Prof. Dr. A., Sammlg. von Rechenaufg. Annaberg, Graser. — 28.
Bretschneider, M. F. = HZ. 22, 14. — 17.
Brill, A. = SwS. 7, 200; PA. 33, 619. — 45.
Bürklen, O. = KW. 38, 195. — 25
Busche, E. = Pg. 713 (1890), 719 ('91). Hansasch. in Bergedorf bei Hamburg. — 45.
Cantor, M. = HG. 1, 93. — 9. 11.
Cauer, P. = Preufs. Jb. 69, 273. — 2. 3. 21. 22.
Conradt, Obl. Dr. F. = HZ. 22, 481. — 18.
Cranz, Prof. H., Lb. d. anal. Geom. nach System Kleyer. Stuttgart. Maier. — 31.
Diederichs, Prof. Dr. = Pg. 228 Domgym. Halberstadt. — 40.
Dietrichkeit. = SZ. 36, 64. — 13.
Direktoren-Vers. Pommern. — 23.
Direktoren-Vers. Posen. – 7.
Dreher, Dr. E. = NdS. 3, 213. — 6.
Dürr-Fick, Rechenbuch. Stuttgart. Metzler. — 28.
Eichler, H. = Msch. 4, 289. — 17.
Eisert, J. M. = BbR. 11. 27. — 45.
Empiricus, S. = HZ. 24, 561. — 8.

Engel, Prof. Dr. Fr., Der Geschmack i. d. Math. Leipzig, Lorentz. — 5. 38.
Féaux, Ebene Trig. u. elem. Stereom. 6. Aufl. her. v. Obl. F. Busch. Paderborn, Schöningh. — 36. 41.
Fernet, E. = BU. 1, 20. — 8.
Fink, Prof. Dr. = KW. 38, 299 — 44.
— — Kurzer Abrifs e. Gesch. d. Element.-Math. Tübingen, Laupp. Bespr. Cantor SZ. 36, hlA. 75; Schotten HZ. 22, 282. — 9.
Fischer, Obl. Prof. Dr. E., Systemat. Grundrifs d. Elem.-Math. Berlin, Duncker. — 18. 34. 41. 44.
Fischer, Prof. Dr. W. = Pg. 442 Gym. Thomaeum Kempen. — 38.
Focke, Prof. Dr. M. u. Krafs, Dr. M., Lb. d. Geom. 5. Aufl. Münster, Coppenrath. — 43.
Forcke, Obl. U. = Pg. 296 Gym. Hameln. — 45.
Frank, Prof. A. von. = HZ. 22, 333. — 26.
Frankenbach, Rektor Dr. F. W. = Pg. 220 H. Bgsch. Liegnitz. — 40.
Frischauff, Prof. Dr. J. = ZR. 16, 205. 25.
Führer, C., Praktische Kopf-Zifferrechnungsaufg. St. Gallen, Hasselbrink. — 29.
Gaufs, F. G., Fünfstell. log. u. trig. Tafeln. Halle, Strien. — 33.
— — Kleine Ausgabe. Halle, Strien. — 33.
Gautier, A. = BU. 1, 197. — 8.
Gerlach, A. = HZ. 22, 1. — 25.
Glinzer, Gewschll. E., Lb. der El.-Geom. Dresden, Kühtmann. — 37.
Graf, Dr. J. H., Gesch. d. Math. u. Naturw. in bernischen Landen. Basel, Wyss. — 9.
Grassmann, R., Die Zahlenlehre. Stettin, Grassmann. — 29.
Gravelius, H., Vierstellige Logarithmentafeln. Berlin, Dümmler. — 32.
Grosse = LL. 30, 94. — 4. 11.
Gusserow, Obl. C. = Pg. 61. Leibniz-Gym. Berlin, Gaertner. — 43.
Hahn, Dir. Dr. J. = HZ. 22, 10. — 19.
Hammerschmidt, A. = Gym. 9, 301. — 16.
Hanner, Ad., Anal. Geom. Prag, Dominicus. — 44.
Hartl, Prof. H. = ZR. 16, 527. — 40.
— — Der Rechenwinkel. Reichenberg, Fritsche. — 40.
Hartmann, Dr. Berth., = NB. 4, 130. — 12.
Hauck-Brunotte, Lb. d. Arithm Nürnberg, Korn. — 28.
Heger, Prof. R. = HZ. 22, 321. — 26.
Heilermann, Dir. Dr. H., Lehr- u. Übgsb. f. d. Unterr. i. d. Math. Frankfurt, Jaeger. — 37.
Heine, G. u. Westrick, R., Rechenbuch. Münster i/W., Aschendorff. — 27.
Henrici, J. u. Treutlein, P. Prof., Lb. d. El.-Geometrie. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 38.
Hermes, Hptm. = HZ. 22, 433. — 25.
Hermes, Prof. Dr. O., Elementaraufg. a. d. Alg. 3. Aufl. Berlin, Winckelmann — 32.
Herter, Dir. Dr., Malerperspektive. = KW. 91, S. 486. — 46.
— — Stereometrisches Zeichnen. = ZlS. 2, 141. — 46.
Herweg, Obl. O. = Pg. 38 Gym. Neustadt i./WPr. — 39.
Hoffmann, Prof. Dr. J. C. V., Studium der Lehrer. = HZ. 22, 96. — 4. 8.
— — Einheit = HZ. 22, 185. — 13.
— — Dividieren. = HZ. 22, 279. — 13.
— — Markzeichen. = HZ. 22, 144. — 12.
— — Kunstgriffe. = HZ. 22, 175. — 25.
Hoffmann, Dr. J. (Trübau). = ZöG. 42, 464. — 16.
Höfler, Prof. A. = Msch. 5, 105 u. 133. — 4. 14.
Holl, W., Lb. d. Geom. bearb. v. Oberreall. K. Holl. 2. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer. — 36.
Janisch, E. = ZR. 16, 142. — 45.
Jentzen, Dir., El. d. Trig. Dresden, Kühtmann. — 42.
Ihne, Dr. E. = Naturw. Rndsch. 91. — 22.
Jüdt, Rektor Prof. K., Aufg. a. d. Ster. u. Trig. 4. Aufl. Ansbach, Seybold. — 36. 41.

Kambly, El-Math. T. 1: Arithmetik u. Algebra, bearb. von Dir. Dr. Langguth. 32. Aufl. Breslau, Hirt. — 29.
Kämmerer, Obl. = Pg. Rsch. Sondershausen. — 18.
Kirchberger, Prof. R., Rechnungsarten. = ZR. 16, 459. — 17.
— — gerade Pyramide. = HZ. 22, 260. — 26.
— — Ellipse. = ZR. 16, 84. — 45.
Kissel, F. Reall., Rechenbuch. Bamberg, Buchner. — 28.
Kober, Dir. Dr. = HZ 23, 495. — 16.
Koch, Prof. Dr. K. = KW. 39, 193. — 23.
Kosch, F. = HZ. 22, 338. — 26.
Kraft, Doz. Dr. F. = Nord. Allg. Ztg., HZ. 22. 573. — 5.
Krüger, R., Lb. d. Rechnens mit imag. u. kompl. Zahlen. Stuttgart, Maier. — 31.
Krumme, Dir. Dr., Lehrervorbild. = PA. 32, 321. — 9.
— — Aufg. a. d. Krystallographie. = PA. 32, 321. — 43.
— — Berechn. einig. Krystallformen. = PA. 42, 355. — 45.
Kruse, Geheimrat K. = ZG. 45, 48. — 6
Kühl, Grundrifs d. Geometrie. Dresden, Kühtmann. — 35. 41.
Längst, Prof., Tangentensehnenwinkel. = KW. 38, 65. — 25.
— — Trig. Formeln. = KW. 38, 60. — 43.
— — Ellipsen. = KW. 38, 58 u. 64. — 45.
— — Hyperbel. = KW. 38, 62. 45.
Lerch, Gyl. Fr. = Pg. 171 Friedrichgym. Breslau. — 45.
Lieber u. Müsebeck, Aufgaben-Repertorium HZ. — 39.
Lindenthal, Prof. E. = ZR. 15, 648 u. 657. — 5. 17.
Lomberg, A. = PSt. 12, 16. — 12.
Maier, Obl. J. G., Lb. d. Grundrechnungsarten. Stuttgart, Maier. — 31.
Martus, Dir. Prof. H. C. E., Raumlehre. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 35. 41.
— — Math. Aufg. T. 2. 7. Aufl. Leipzig, Koch. — 33. 41.
Menger, J. Prof., Ltfd. d. Geom. Wien, Hölder. — 35.
Meyer, Alb. = Pg. Rsch. Grofsenhain. — 12.
Meyer, C., Lb. d. Geom. T. 1: Planim. 15. Aufl. besorgt d. Dir. Prof. Martus. Leipzig, Koch. — 37.
Meyer, Prof. Loth. = HG. 1, 87. — 7. 41.
Moroff, Prof. A. = Pg. Studienanstalt Hof 1890. — 40.
Müller, Gyl. Dr. H. (Charlottenburg), Verfahren im planim. Unterr. = LL. 28. 77 u. 30, 72. — 24. 20.
— — Planim. = Pg. 70 (1890) Ks. Aug.-Gym. Charlottenburg. — 38.
Nies, Prof. = Jh. d. Ver. f. Natk. in Württb. 47. 66. — 25.
Noellner, Obl. Dr. A. = Pg. 553 Rgym. Zwickau. — 46.
Novak, Prof Alex, Lb. d. Buchführg. Budapest, Hornyansky. — 29.
Olbricht, Obl. Dr. R., Lb. d. Schlufs- u. Kettenrechnung. Stuttgart, Maier. — 29.
— — Neigungswinkel. = HZ 22, 157. — 12.
Pany, L. = HZ. 22, 186. 12.
Peano, Prof. S., Grundzüge d. geometrischen Kalküls. Deutsch v. Ad. Schepp. Leipzig. Teubner. — 44.
Petersen, Prof. Dr. J., Lb. d. el. Planim. Deutsche Ausg. v. Prof. Dr. R. von Fischer-Benzon. 2. Aufl Kopenhagen, Höst. — 21. 38.
Pietsch, Dr. C., Feldmefskunst. 5. Aufl. Leipzig, Weber. — 40.
Pietzker, Obl. F., Die Gestaltung des Raumes. Braunschweig, Salle. — 33.
— — Logik. = PA. 33, 401. — 4. 17.
Prefsler, O. = ZlS. 3, 49. — 16.
Preufsen. Lehrpläne u. Lehraufgaben f. d. höh. Schulen, 6./1. 92. Berlin. Besser. — 1. 10. 14. 19.
Radicke, A. = HZ. 22, 169. — 26.
Raschig, M. = Festschrift Gym. Schneeberg S. 19. — 44.
Rattke, W. = NB. 1. 345. — 24.
Reidt, Prof. Dr. J. Planim. Aufg Breslau, Trewendt. — 39.
Reinhardt, Obl. Dr. = Pg. 535 Fürstenschule St. Afra. — 43.
Reinöhl = KW. 38, 472. — 25.
Richter, Obl. Dr. A., Irrlehre der formalen Bildg. = PA. 33, 537. — 3.
— — Math. Hilfswissensch. = Pg. Wandsbeck. — 3.

Wrobel, Gyl. Dr. E., Anhang z. Übgsb. f. Arithm. u. Alg. Rostock, Werther. — 31.
Württemberg, Lehrplan f. d. Lateinschulen Württembergs, 8./8. 91. — 11. 23.
— — Lehrplan f. d. Gymnasien u. Lyceen, 16./2. 91. — 2. 11. 15. 23.
Zerbst, Obl. Fr. = Pg. 160 Gym. Schneidemühl. — 17.
Zwicky, Gyl. M., Ltfd. f. d. El. d. Algb. 6. Aufl. Bern, Schmid. Francke & Co. — 32.

XI. Naturwissenschaft.

Abkürzungen der Zeitschriften-Titel: AW. = Assmann, Das Wetter — CR. = Compte rend. hebdom. — Ex.R. = Exners Repertorium d. Physik. HZ. = J.C.V. Hoffmanns Ztschr. f. d. math. u. naturw. Unterr. — Pr.Ph. = Kriegs Praktische Physik. — PZ. = Poskes Ztschr. f. d. ph. u. chem. Unterr. — WA. = Wiedemanns Annalen d. Ph. — WB. = Wiedemanns Beiblätter d. Ph.

Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

Anders, W., Die Symmetrie der Krystalle. Ein Beitrag zur Methodik des mineralogischen Anfangsunterrichts. = Pg. Lessinggym. Berlin, Gaertner. — 18.
Arends, Apoth. G., Synonymen-Lexikon. Eine Sammlung der gebräuchlichsten gleichbedeutenden Benennungen aus dem Gebiet der technischen und pharmaceutischen Chemie, der Pharmakognosie und der pharmaceutischen Praxis. Ein Hand- und Nachschlagebuch für Apotheker, Chemiker, Droguisten u. a. Leipzig, Pfau. — 48.
Aveling, Dr. E., Die Darwinsche Theorie. 2. verm. Auflage. Stuttgart, Dietz. — 59.
Bach, Dr. M., Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur. Durchgesehen von K. Berthold (Realgymnasiallehrer). — I. Bd. 8. Aufl. Köln, Bachem. — 58.
Berg, Dr. O. C., und Schmidt, C. F., Atlas der offizinellen Pflanzen. Darstellung und Beschreibung der im Arzneibuch für das Deutsche Reich erwähnten Gewächse. 2. verb. Aufl. herausgeg. von DDr. Prof. Arth. Meyer und Kust. K. Schumann. Leipzig, Felix. — 32.
Berlese, A. N., Icones fungorum ad usum sylloges Saccardianae. Fasc. I. Pars II. Berlin, Friedländer. — 31.
Bernsteins naturwissenschaftliche Volksbücher. Wohlfeile Gesamtausgabe der 4. verbesserten und vermehrten Aufl. In 42 Lief. oder 5 Bänden. Berlin, Dümmler. — 59.
Bernthsen, Prof. Dr., Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. 3. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 48.
Beyer, R., Beiträge zur Flora der Thäler Grisanche und Rhêmes in den grajischen Alpen. = Pg. Andreas-Realgym. Berlin, Gaertner — 32.
Birnbaum, Hofr. Prof. Dr., Leitfaden der chemischen Analyse für Anfänger. 6. verb. Aufl. Bearb. v. Privatdoc. Dr. E. Dierckhoff. Leipzig, Quandt & Händel. — 48.
Blasius, Prof. Dr. W., Die faunistische Litteratur Braunschweigs und der Nachbargebiete mit Einschlufs des ganzen Harzes. Braunschweig, Vieweg. — 24.
Blätter für Aquarien- und Terrarienfreunde. Schriftleitung: Bruno Dürigen. 2 Bd. Magdeburg, Creutz. — 58.
Bleyer-Heyden, G., Schlangenfauna Deutschlands. Eine Schilderung der in Mitteleuropa lebenden Schlangenarten. Weimar, Voigt. — 25.
Bliedner, Schuldir. Dr. A., Flora von Eisenach. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Eisenach, Kahle. — 32.
Bochmann, Prof. Dr. R., Erste Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. Für Studierende der Chemie, Pharmazie und Medizin. 2 verb u. verm. Aufl. Leipzig, Veit. — 48.
Braem, Dr. F., Untersuchungen über die Bryozoen des süfsen Wassers. Aus: Bibliotheca zoologica. 6. Heft Kassel, Fischer. — 24.
Brehms Tierleben. Allgemeine Kunde des Tierreichs. Dritte, gänzlich neubearbeitete Aufl., von Prof. Dr. Pechuel-Loesche. In 130 Lieferungen oder 10 Bänden. Leipzig, Bibliograph. Institut. — 24.

Breidler, J., Die Lebermoose Steiermarks und ihre Verbreitung. Graz, Leuschner und Lubensky. — 31.
Brendel. Blütenmodelle. — 63.
Breslich, ord. Lehrer Dr., Die Hygiene als Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = Pg. Luisenstädt. Realg. 1892. Berlin, Gaertner. — 21.
Britzelmayr, M., Hymenomyceten aus Südbayern. 10. Teil. Berlin, Friedländer. — 31.
Brunner, Realschl. Prof. Privatdoc Dr. K., Grundrifs der Chemie für die 4. Klasse der Realschulen. Prag, Tempsky. — 53.
Büchel, Oberl. Dr. C., Über Methodik des chemischen Unterrichts an höheren Bürgerschulen. = ZlS. II. Jahrg. S. 212—219; 246—247; 351—353. — 15.
— — Über Methodik des chemischen Unterrichts an den höheren Bürgerschulen. = Pg. No. 725. Hamburg. — 15.
Budde, Dr. E., Naturwissenschaftliche Plaudereien. Berlin, G. Reimer. — 59.
Burchard, Dr. O., Beiträge und Berichtigungen zur Laubmoosflora der Umgegend von Hamburg. Hamburg, Gräfe & Sillem. — 31.
Catalogus Coleopterorum Europae, Caucasi et Armeniae russicae. Auctoribus Dr. L. v. Heyden. E. Reitter. J. Weise cum aliis sociis coleopterologicis. Ed. E. Reitter. Berlin, Friedländer. — 23.
Classen, Dr. A., Handbuch der analytischen Chemie. 2 Teil. 4 Aufl. Stuttgart, Enke. — 48.
Credner, Prof. Dr. H., Die geologischen Verhältnisse der Stadt Leipzig. Leipzig, Koehler. — 44.
— — Die Urvierfüfsler (Eotetropoda) des sächsischen Rotliegenden. = Allgemeinverständliche naturwissenschaftliche Abhandlungen Heft 15. Berlin, Dümmler. — 44.
— — Elemente der Geologie. 7. neub. Aufl. Leipzig, Engelmann. — 44.
Cürie's Anleitung, die im mittleren und nördlichen Deutschland wildwachsenden und angebauten Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen 13. Aufl. bearb. von Dir. Prof. Dr. F. Buchenau. Neue Ausgabe mit Tabelle zum Bestimmen der Familien. Leipzig, Hinrichs. — 32.
Dammer, Dr. U., Handbuch für Pflanzensammler. Mit 59 Textabbild. und 13 Taf. Stuttgart, Enke. — 32.
De Toni, Dr. J. B, Sylloge algarum omnium hucusque cognitarum Vol. I u. II. Patavii Berlin, Friedländer. — 31.
Diener, Privatdoc. Dr. C., Der Gebirgsbau der Westalpen. Prag, Tempsky. — 44.
Direktoren-Versammlung (11.) der Provinz Pommern. — 4.
E. und A. W., Krystallnetze zur Anfertigung der wichtigsten Krystallgestalten. Im Anschlufs an das Mineralreich von Prof. O. Wünsche. 10 Taf. 2. Aufl. Gotha, Thienemann.
Eckstein, Privatdocent Dr. K., Pflanzengallen und Gallentiere. Leipzig, Freese. — 30.
Ellenberger, Prof. W., und Baum, Prosekt. Dr., Systematische und topographische Anatomie des Hundes. Mit 208 Holzsch. u. 37 Taf. Berlin, Parey. — 23.
Englederς, Lehrer Fr., Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. Tierkunde. 6. u. 7. Lief. — 2. Abt. Pflanzenkunde. 2. u. 3. Lief. Efslingen, Schreiber. — 62.
Erdmann, G. A., Moses oder Darwin? Im Anschlufs an die gleichnamige Schrift Dodel-Ports. = Neue Bahnen. 1. Jahrg. S. 361—370. - 59.
Exkursionkarte, geologische, der Umgebungen von Bern, bearb. von Fr. Jenny, A. Baltzer und E. Kissling. Her. v. d. geolog. Kommission der schweiz. Naturf.-Gesellsch. 2. Blatt. Bern, Schmid, Francke u. Co. — 44.
Ferienkurse für naturwissenschaftliche Lehrer. — 5.
Flückiger, F. A., Pharmakognosie des Pflanzenreiches. 3. Aufl. Berlin, Gaertner. 32.
Frank, B. und Tschirch, A., Proff. DDr., Wandtafeln für den Unterricht in der Pflanzenphysiologie an landwirtschaftlichen und verwandten Lehranstalten. 3. Abt. Berlin, Parey. — 62.

Freund, H., Stöchiometrische Aufgaben für höhere Bürgerschulen. = Pg. HBgsch. Erfurt. — 57.

Frivaldsky, Kust. J., Aves Hungariae. Enumeratio systematica avium Hungariae cum notis brevibus biologicis etc. Budapestini. Berlin. Friedländer. — 23.

Ganglbauer, Kust. L., Die Käfer von Mitteleuropa. Die Käfer der österreichisch-ungarischen Monarchie, Deutschlands, der Schweiz, sowie des französischen und italienischen Alpengebiets. 1. Bd. Caraboidea. Wien. Gerolds Sohn. — 23.

Goebel, Prof. Dr. K., Pflanzenbiologische Schilderungen. 2. Teil. 1. Lief. Mit 57 Holzschn. u. 15 Taf. Marburg, Elwert. — 30.

Graff, Prof. Dr. L., Die auf den Menschen übertragbaren Parasiten der Haustiere. Vortrag. Graz. Leuschner & Lubensky.

Groth, Lehr. H. H., Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche. Beobachtungen und Aufzeichnungen für einen fruchtbaren naturgeschichtlichen Unterricht. Langensalza, Beyer. — 11.

Gümbel, Oberbergdir. Dr. C. W. v., Geognostische Beschreibung des Königreichs Bayern. IV. Abt. Auch u. d. Titel: Geogn. Beschreibung der Fränkischen Alb (Frankenjura) mit dem anstofsenden fränkischen Keupergebiete. Herausgegeben auf Befehl des Königl. bayer. Staatsministeriums d. Innern. Mit einer Übersichtskarte. — Kassel, Fischer. — 44.

Hamann, Privatd. Dr. O., Die Nemathelminthen. Beiträge zur Kenntnis ihrer Entwicklung, ihres Baues und ihrer Lebensgeschichte. 1. Heft. Jena, Fischer. — 24.

Hatschek, Prof. Dr. B., Lehrbuch der Zoologie. 3. Lief. Jena. Fischer. — 23.

Henniger, Dr. C. A., Realgymnasiall., Anleitung zu praktischen Arbeiten im chemischen Laboratorium höherer Lehranstalten, zugleich ein Hilfsbuch für den chemischen Unterricht. = Pg. Rgym. Charlottenburg N. 103. — 57.

Hermite, H., Géologie. Principes. Explication de l'époque quaternaire sans hypothèses. Neuchatel, Attinger. — 48.

Hertwig, Prof. Dr. B., Lehrbuch der Zoologie. 1. Teil. Mit 314 Abbild. Jena. Fischer. — 23.

Hess, Prof. Dr. W., Spezielle Zoologie, populär dargestellt. 2. Bd. Die Reptilien, Amphibien, Fische und wirbellosen Tiere Deutschlands. Mit zahlr. Illustrationen. Stuttgart. Weisert. 24.

Hirschwald, Prof. Dr. J., Anleitung zur systematischen Lötrohranalyse für Chemiker, Mineralogen und Hüttenleute. 2. gänzl. umgearb. Aufl. Leipzig. Winter. — 48.

Hofmann, Kust. Dr. E., Die Raupen der Schmetterlinge Europas, deren Nahrungspflanzen und Eier. In Liefer. Stuttgart, C. Hoffmann.

Hofmann, Lycealprof. Dr. J., Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterrichte. III. Teil Mineralogie. Mit 149 Holzschnitten. 6. Aufl. München, Oldenbourg. — 43.

Hüeber, Stabsarzt Dr. Th., Fauna germanica. Hemiptera heteroptera. Systematisches Verzeichnis der bis jetzt in Deutschland gefundenen Wanzen nebst Angabe ihrer Fundorte, Benennungen und Beschreibungen. 1. Heft. Berlin, Dames. — 23.

Jäckel, weil. Prof. A. J., Systematische Übersicht der Vögel Bayerns mit Rücksicht auf das örtliche und quantitative Vorkommen der Vögel, ihre Lebensweise, ihren Zug und ihre Abänderungen. Herg. v. Prof. Dr. R. Blasius. München. Oldenbourg. — 23.

Jacobsen, Dr. E., Chemisch-technisches Repertorium. Übersichtlich geordnete Mitteilungen der neuesten Erfindungen, Fortschritte und Verbesserungen auf dem Gebiete der technischen und industriellen Chemie. 1889. Berlin. Gaertner. — 48.

Jahresbericht über die Leistungen der chemischen Technologie mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbestatistik für das Jahr 1890. Bearb. von R. v. Wagner, fortgesetzt von Dr. F. Fischer. 36. Jahrg. Mit 209 Abbild. Leipzig. O. Wigand. — 48.

Ihne, Dr. E., Die Verbreitung der naturwissenschaftlichen Lehrbücher an den preufsischen höheren Lehranstalten. = HZ. XXII. 227—28. — 21.

Jourdan, E., Die Sinne und Sinnesorgane der niederen Tiere. Aus dem Franz. übers. von W. Marshall. Mit 48 Textabb. Leipzig. Weber. — 25.
Jung, Mittelschullehrer. v. Koch, Prof. Dr. und Quentell, Realschuldirektor Dr., Neue Wandtafeln für den Unterricht in der Naturgeschichte (Zoologie und Botanik). In 12 Lieferungen zu 10 Tafeln. Darmstadt. Frommann & Morian. — 61.
Jungck, Dr. M., Flora von Gleiwitz und Umgegend. III. Teil. = Pg. Obrschl. — 32.
Junge, Hauptlehrer F., Naturgeschichte. II. Die Kulturwesen der deutschen Heimat nebst ihren Freunden und Feinden, eine Lebensgemeinschaft um den Menschen. I. Die Pflanzenwelt. Kiel. Lipsius & Tischer. — 6.
Kahle, Lehrer C. H., Efsbare Pilze und ihre Verwertung im Haushalte. Ein Volksbuch für Schule und Haus. Jena. Mauke. — 31
Kalecsinsky, A. v., Chemische Laboratoriumsapparate. = PZ. V. S. 25 - 27. — 49.
Kanarienvogel, der. Genau detaillierte Beschreibung der Kanarienvogelhecke, Behandlung der Jungen etc. 7. verb. Aufl. Hamburg A.-G.
Karsten, G. Über die Mangrove-Vegetation im malayischen Archipel. Eine morphologisch-biologische Studie. Aus der Bibliotheca botanica. 22 Illustr. — 30.
Karsten, H. Abbildungen zur deutschen Flora nebst den ausländ. medizin. Pflanzen und Ergänzungen für das Studium der Morphologie und Systemkunde. Hrsg. v. Friedländer & Sohn. Berlin. Friedländer. — 32.
Kayser, Prof. Dr. E., Lehrbuch der geologischen Formationskunde. Für Studierende und zum Selbstunterricht bearbeitet. Stuttgart. Enke. — 44.
Kellermann, Dr. Chr., Leitfaden für den naturkundlichen Unterricht an Gymnasien. Mineralogie. Bamberg. Buchner. 1892 — 43.
Kenngott, Prof. Dr. A., Elementare Mineralogie, besonders zum Zweck des Selbststudiums leicht fafslich dargestellt. Mit zahlreichen in den Text gedruckten Holzschnitten. Stuttgart. Weisert. — 42.
Kerner von Marilaun. Pflanzenleben. 2. Bd. Geschichte der Pflanzen. Leipzig. Bibliograph. Institut. — 30.
Kirchner, O. u. Blochmann F., Proff. DD. Die mikroskopische Pflanzen- und Tierwelt des Süfswassers. Bevorwortet von Prof. Dr. O. Bütschli. 1. Teil. Hamburg. Gräfe & Sillem. — 58.
Kissling, Lehr. Dr. E., Die versteinerten Tier- und Pflanzenreste der Umgebung von Bern. Exkursionsbüchlein für Studierende. Bern. Wyss. 1890. — 44.
Klausch, Dr. P., Kurzes Lehrbuch der allgemeinen Zoologie in gemeinfafslicher Darstellung. Nach den Grundsätzen der vergleichenden Zoologie für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht bearb. Mit 13 Abb. Breslau, Hirt. — 27.
Klockmann, Dr. F. Doc., Lehrbuch der Mineralogie für Studierende und zum Selbstunterricht. 1. Hälfte. Stuttgart, Enke. — 41.
Knuth, Oberl. Dr. P., Die Pflanzenwelt der nordfriesischen Inseln. Gemeinverständlich dargestellt. Kiel. Lipsius & Tischer.
Kolbe, H. J. Kustos, Einführung in die Kenntnis der Insekten. Lief. 6, 7 u. 8. Berlin, Dümmler. — 24.
Körnich, A., Die Diluvialgletscher in der Umgebung von Meifsen Vortr. geh. am 45jährigen Stiftungsfeste der Isis. Meifsen 1890. Mosche. — 44.
Korschelt, E. u. Heider, K., Privatdocenten DD., Lehrbuch der vergleichenden Entwicklungsgeschichte d. wirbell Tiere Spezieller Teil. Jena. Fischer. — 23.
Krabbe, Privatd. Dr. G., Entwicklungsgeschichte und Morphologie der polymorphen Flechtengattung Cladonia. Ein Beitrag zur Kenntnis der Askomyceten. Leipzig. Felix. — 31.
Krafft, Prof. Dr. F., Kurzes Lehrbuch der Chemie. Anorganische Chemie. Mit zahlreichen Holzschnitten und 1 Spektraltafel. Wien. Deuticke. — 48.
Kraepelin, Dir. Prof. Dr., Leitfaden für den zoologischen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. 2. verb. Aufl. Leipzig. Teubner. — 28.
Krass, Dir. Dr., und Landois, Prof. Dr., Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. 3. verb. Aufl. Freiburg. Herder. — 28.
— — Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. 10. verb. Aufl. Ebd. 1892. — 28.
— — Das Pflanzenreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. Ebd.

Krauch, Dr. C., Die Prüfung der chemischen Reagentien auf Reinheit. 2. Aufl. Berlin, Springer. — 48.
Krause, Oberl. Dr. H., Mineralogie für Gymnasien. Hannover, Helwing. - 42.
Krumme, Dir. Dr., Aufgaben aus der Krystallographie zum Gebrauch beim Unterricht in der sphärischen Trigonometrie. = PA. S. 321-55 — 19.
— — Berechnung einiger Krystallformen des regelmäfsigen, des quadratischen und des rhombischen Systems mit Hilfe der analytischen Geometrie. Ebenda. S. 355-369. 19.
Kuntze, Dr. O., Revisio generum plantarum vascularum omnium atque cellularium multarum secundum leges nomenclaturae internationales cum enumeratione plantarum exoticarum in itinere mundi collectarum. 2 partes. Mit Erläuterungen Leipzig, Felix. — 31.
Lackowitz, W., Flora von Berlin und der Provinz Brandenburg. 8. verb. Aufl. Berlin, Friedberg & Mode. — 31.
Lehmann, Prof. Dr. O, Die Krystallanalyse oder die chemische Analyse durch Beobachtung der Krystallbildung mit Hilfe des Mikroskops. Mit teilweiser Benutzung seines Buches über Molekularphysik bearbeitet. Leipzig, Engelmann. — 48.
Lehrpläne in Preufsen, Bayern, Sachsen, Württemberg. — Mehrfach.
Leuba, Apoth. F., Die efsbaren Schwämme und die giftigen Arten, mit welchen dieselben verwechselt werden können. Nach der Natur gemalt und beschrieben. In 14 Lieferungen. Fol. Basel, Georg. — 31.
Leuckart, Prof. Dr. und Nitzsche, Prof. Dr., Zoologische Wandtafeln zum Gebrauch an Universitäten und Schulen. Taf. 82 u. ff. Kassel, Fischer. — 60.
Leunis, Schul-Naturgeschichte. 1. Teil. Zoologie. Neu bearbeitet von Prof. Dr. H. Ludwig. 11. verb. Aufl. Mit 641 Holzschn. Hannover, Hahn. — 28.
— — 2 Teil. Botanik. 11. umgearb. Auflage. Bearb. v. Frank, Prof. Dr. A. B., Hannover, Hahn.
Levin, Dr. W., Kritische Bemerkungen über einige Lehrbücher der Chemie. = PA. S. 241—251. — 16.
Liebe, Prof. Dr., Grundrifs der speziellen Botanik für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin, Hirschwald. — 40.
Linnaea. Naturalienhandlung. — 63.
List, Dr. C., Westfälische Kohlenformation. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausg. von Virchow und Wattenbach. Heft 126. — Hamburg, A.-G. — 45.
Lorscheids Lehrbuch der anorganischen Chemie mit einem kurzen Grundrifs der Mineralogie. 12. Aufl. Von Oberl. Dr. Hovestadt. Freiburg, Herder. 1892. — 56.
Lubarsch, Dr. O., Über Methodik und Umfang des chemisch-mineralogischen Unterrichts auf Realgymnasien. = Pg. Friedrichs-Realgymnasium Berlin. Gaertner. — 12.
Lüpke, R. Versuche zur Erläuterung photochemischer Prozesse. = PZ. V. S. 64—70. — 49.
— — Ein Versuch über die Darstellung des Wassergases. Ebenda. S. 118 bis 122. — 49.
Medicus, Prof. Dr. L., Einleitung in die chemische Analyse. 4. Heft. Tübingen, Laupp. — 48.
— —, Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch. Anleitung zur Kenntnis der Pflanzen, nebst Anweisung zur praktischen Anlage von Herbarien. In 10 Lief. Kaiserslautern, Gotthold. — 32.
— —, Illustrierter Raupenkalender. Zusammenstellung der Raupen nach Monaten, in welchen sie vorkommen und mit Angabe, von welchem Futter sie leben und wo sie hauptsächlich zu finden sind. Mit 50 Abbild. Ebenda.
— —, Aphorismen über Darwinismus. = BbR. X. 4. Heft. S. 182-185. — 59.
Mehner, Oberl. Dr., Die geologischen Verhältnisse der Umgebung von Freiberg im Anschlufs an den Unterricht in der allgemeinen Geologie. 1. Teil. = Pg. Realgymn. Freiberg. Nr. 550. — 45.
Meyer, Prof. Dr. A., Wissenschaftliche Drogenkunde. Ein illustriertes Lehrbuch der Pharmakognosie und eine wissenschaftliche Anleitung zur eingehenden botanischen Untersuchung pflanzlicher Drogen für Apotheker. 1. Teil. Berlin, Gaertner. — 32.

Meyer, Hofr. Dir. Dr. A. B., und Helm. Assist. Dr. F., V. Jahresbericht der ornithologischen Beobachtungsstationen im Königr. Sachsen. Nebst einem Anhange, die sonstige Landesfauna betreffend. Dresden 1890. — 23.
Miller, W. v., und Kiliani, H., Proff. DDr., Kurzes Lesebuch der analytischen Chemie. 2. verm. u. verb. Aufl. München, Ackermann. — 48.
Mineralienkontor, rheinisches. — 63.
Mitteilungen der grofsherzoglich badischen geologischen Landesanstalt, hrsg. im Auftrage des Ministeriums d. Innern. 1. Bd. 2. Hälfte. Heidelberg 1890. Winter. — 45.
Muck, Lehr. Dr. F., Die Chemie der Steinkohle. Für Lehrende und Lernende an höheren und mittleren technischen Schulen, insbesondere Montanlehranstalten, sowie zum Selbstunterricht für Chemiker, Berg- und Hüttenleute und Ingenieure. 2. gröfstenteils umgearb. und verm. Aufl. Leipzig, Engelmann. — 48.
Müller, Oberl. Dr. Fr. C. G., Einführung in die Chemie. = Pg. Saldernsches Realgym. Brandenburg a. H. No. 102. — 16.
— — Apparate für den chemischen Unterricht. = PZ. IV. S. 251. — 49.
— — Einfache Verbrennungsversuche. Ebenda. S. 256. — 49.
— — Verbrennung des Schwefels. Ebenda. S. 256. — 49.
— — Natrium auf Wasser. Ebenda. S. 308. — 49.
Müller und Pilling. Deutsche Schulflora zum Gebrauch für die Schule und zum Selbstunterricht. 1. Teil. (48 Taf.) Gera, Hofmann.
Naturforscher-Versammlung zu Halle (21—25. Sept.). — 4.
Niedzwiedski, Prof. J., Beitrag zur Kenntnis der Salzformation von Wieliczka und Bochnia, sowie der an diese angrenzenden Gebirgsglieder. V. Lemberg, Milikowski. — 44.
— — Das Salzgebirge von Kalusz in Ostgalizien. Ebenda. — 44.
Nöllner, Dr. A., Das krystallographische Zeichnen auf der Schule. = Pg. Realgym. Zwickau. — 19.
Osterloh. Zootomische Modelle. — 62.
Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. Leipzig, Engelmann. — 48.
Palacky, Prof. Dr. J., Die Verbreitung der Fische. Monographie. Prag, Calve. — 23.
Penard, Dr. E., Die Heliozoen der Umgegend von Wiesbaden. Wiesbaden, Bergmann. 1890. — 24.
— — Katalog der nackten und schalentragenden Rhizopoden von Wiesbaden. Wiesbaden, Bergmann. 1890. — 24.
Petzold, Oberl. Dr. K., Materialien für den Unterricht in der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Pg. Franciscеum Zerbst. 1892. (No. 681). — 19.
Pilling, Gym.-Prof. Dr. F. O., Lehrgang des botanischen Unterrichts auf der untersten Stufe. Unter methodischer Verwendung der 48 Pflanzenbilder des 1. Teils der „Deutschen Schulflora" bearb. Gera, Hofmann. — 33.
Pleske, Ornithographia rossica. 2 Bd. 4. Lfg. (Russisch und deutsch.) Leipzig, Vofs Sort. — 23.
Plüfs, Reall. Dr. B., Unsere Getreidearten und Feldblumen. Bestimmung und Beschreibung unserer Getreidepflanzen, nebst einer tabellarischen Beschreibung der häufigeren Feldunkräuter. Freiburg, Herder. — 41.
— — Unsere Bäume und Sträucher. Führer durch Wald und Busch. Anleitung zum Bestimmen unserer Bäume und Sträucher von ihrem Laube, nebst einer Beigabe: Unsere Waldbäume im Winter. 3. verb. Aufl. Mit 90 Holzsch. Ebenda. — 41.
Pokorny's Naturgeschichte des Tierreiches für höhere Lehranstalten, bearb. v. Oberl. M. Fischer. Ausgabe für das Deutsche Reich. 22. Aufl. Mit 583 Abbild. Leipzig, Freytag. — 28.
— — Naturgeschichte des Mineralreichs für Gymnasien, Realschulen, höhere Bürgerschulen und verwandte Lehranstalten. Bearb. von Oberl. M. Fischer. 16. verb. Aufl. Ausgabe für das Deutsche Reich. Mit 189 Abbild. Ebenda. — 43.
Pollner, Vorsteher e. Präparandenschule, Die bekanntesten giftigen Pilze Elsafs-Lothringens. Farbige Tafel nebst erklärendem Text. Strafsburg i. E., Verlagsanstalt. — 31.

Prometheus, Illustrierte Wochenschrift über die Fortschritte in Gewerbe. Industrie und Wissenschaft. Herausg. v. O. Witt. Jahrg. III und IV. Berlin, Mückenberger. — 58.

Rebmann, Anthropologie. Der menschliche Körper, sein Bau und seine Thätigkeiten. Mit 30 Abbild. u. 1 Taf. Stuttgart, Göschen. — 29.

Reichel, H. Lehr., Der menschliche Körper und seine Pflege. Mit 11. Abbild. 3. Aufl. Dresden, Meinhold. — 29.

Reinecke, Bürgerschullehr. C. L., Plan und Stoff für den vierstufigen Naturgeschichtsunterricht Ein Hilfsbuch für Lehrer und Schüler. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 9.

Reinke, Dr. J., Atlas deutscher Meeresalgen. Im Auftr. d. königl. preufs. Ministeriums der Landwirthschaft, Domänen und Forsten herausg. im Interesse der Fischerei von der Kommission zur wissenschaftlichen Untersuchung der deutschen Meere. 2. Heft. (S. 35 54. Mit 10 Taf.) — Berlin. Parey. — 31.

Repetitorium (kurzes) der Chemie zur Präparation zu den Prüfungen der Mediziner, Pharmaceuten und Lehramtskandidaten, gearbeitet nach den Werken und Vorlesungen von Fresenius, Gorup-Besanez, Graham, Otto Hager, Lieben, Ludwig, Pinner, Roscoe, Schorlemmer u. a. In 2 Teilen (I. Anorganische Chemie. II. Organische Chemie). Wien, Breitenstein. — 57.

Richter, Prof. Dr. V. v., Chemie der Kohlenstoffverbindungen. 6. neu bearb. Aufl. Bonn, Cohen. — 48.

Richter, Max, Die vorzüglichsten efsbaren Pilze Deutschlands, gezeichnet und beschrieben. Mit 7 farb. Doppeltafeln. Langensalza, Beyer. — 31.

Röll, Dr. J., Unsere efsbaren Pilze. In natürl. Gröfse dargestellt und beschrieben mit Angabe ihrer Zubereitung. 3. Aufl. Tübingen, Laupp. — 31.

Roscoe H. E. u. Schorlemmer, Proff., Ausführliches Lehrbuch der Chemie. 5. Band. Die Kohlenwasserstoffe und ihre Derivate. 3. Teil. 1. Abt. Braunschweig, Vieweg. — 48.

Ruchte, Dr, Allgemeine Einleitung zum Studium der Chemie nebst einer gedrängten Zusammenstellung der wichtigsten chemischen Prozesse mit stöchiometrischen Aufgaben. 2. erw. Aufl. Ingolstadt, Ganghofersche Druckerei. — 57.

Rufs, Dr. K., Jahrbuch der Natur. Mit 12 Monatsbildern. 2. illustr. Aufl. Berlin, Oppenheim. — 59.

Schiff, Dr. J., Über den chemischen Unterricht am Gymnasium, sowie über die methodische Behandlung der Atomenlehre. = PZ. IV. S. 113—121. — 16.

Schimper, A. F. W., Die indo-malayische Strandflora. Mit 7 Textf., Karte u. 7 Taf. Jena, Fischer. — 30.

Schlechtendahl, Dr. H. R. v., Die Gallbildungen der deutschen Gefäfspflanzen. Eine Anleitung zur Bestimmung derselben. Zwickau, Zückler. — 30.

Schleichert, Lehr. Fr., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Ein Hilfsbuch für den Lehrer beim botanischen Schulunterricht. Unter Zugrundelegung von Detmers pflanzenphysiologischem Praktikum bearb. Langensalza, Beyer. — 40.

Schlichting, weil. Realschuloberl. M., Chemische Versuche einfachster Art, ein erster Kursus in der Chemie, für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hilfsmitteln. 9. Aufl. Bearb v. Realprogymnas.-Dir. A. Wilke. Mit 19 Abbild. Kiel, Homann. — 57.

Schneider, L., Beschreibung der Gefäfspflanzen des Florengebiets von Magdeburg, Bernburg und Zerbst. Mit einer Übersicht der Boden- und Vegetationsverhältnisse. 2. nach hinterlassenen Verbesserungen und Zusätzen des Verf. berichtigte und verm. Aufl. Magdeburg, Creutz.

Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 31. Jahrg. Wien, Braumüller. — 50.

Schullerus, Gym Prof. J., Das Kochsalz als erster Körper im mineralogisch-chemischen Unterricht der 3. Klasse einer Mittelschule. 1. Abt. Hermannstadt, Krafft. — 18.

Schulze, E., Die ersten chemischen Schulversuche. = PZ. V. S. 134 bis 136. — 16.

Schumann, Neue Untersuchungen über den Blütenanschlufs. Leipzig (1890), Engelmann. — 31.

Schünemann, Stabsarzt a. D. Dr. med. H., Die Pflanzenvergiftungen. Ihre Erscheinungen und das vorzunehmende Heilverfahren, geschildert an den in Deutschland heimischen Giftpflanzen. Braunschweig. Salle. — 41.

Schwalb, K., Das Buch der Pilze. Beschreibung der wichtigsten Basidien- und Schlauchpilze mit besonderer Berücksichtigung der efsbaren und giftigen Arten. Mit 18 kolor. Taf. und mehreren Holzschn. Wien. Pichler. — 31.

Schwanert, Prof. Dr. H., Hilfsbuch zur Ausführung chemischer Arbeiten für Chemiker, Pharmaceuten und Mediziner. 3. umgearb. Aufl. Mit 5 Holzschnitten und 1 Spektraltafel. Braunschweig. Schwetschke. — 48.

Senft, Geh. Hofr. Dr. F., Wanderungen in das Reich der Steine. Allen Freunden der Mineralogie, welche die Wohnstätten, Gesellschaftungen, Umwandlungsweisen und Körperbildungen der Mineralien im allgemeinen nach ihrer gesetzmäfsigen Entwickelung kennen lernen wollen, gewidmet. Mit 45 Abbild. Hannover, Hahn. — 42.

Seuberts Exkursionsflora für das Grofsherzogtum Baden. 5. Aufl. bearbeitet von Prof. Dr. L. Klein. Stuttgart, Ulmer. — 31.

Simroth, Privatd. Dr. U., Die Entstehung der Landtiere. Ein biologischer Versuch. Leipzig, Engelmann. — 22.

Singer, Prof. Dr., Flora Ratisbonensis. Verzeichnis der um Regensburg wildwachsenden und häufig kultivierten Gefäfspflanzen. 2. Aufl. Regensburg, Pustet. — 31.

Slavík, Dr. A., Die Ablagerungen der Glacialperiode und ihre Verbreitung in Nordböhmen. Prag, Rivnac. — 44.

Sprockhoffs, A., Kleine Zoologie. Die wichtigsten Tiere und Gruppen derselben nach ihrer Körperausrüstung, Lebensweise und Bedeutung, unter Berücksichtigung der hervorragendsten Vertreter. Mit 63 Abbild. Hannover, Meyer. — 28.

— — Grundzüge der Mineralogie. Übersichtliche Anordnung und ausführliche Darstellung des Hauptsächlichsten aus dem ganzen Gebiete. Mit 215 Abb. Ebenda. — 43.

Steen, Gyml. Dr. J., Die Vögel Schleswig-Holsteins, ihr Nutzen und Schaden. Schleswig. Detlefsen. — 23.

Ströse, Oberl. K., Leitfaden für den Unterricht in der Naturbeschreibung an höheren Lehranstalten. I. Zoologie. 1. Heft (Unterstufe) und 2. Heft (Oberstufe). II. Botanik. 1. Heft (Unterstufe). Dessau. Baumann. — 25. 37.

— — Mitteilung über das Diatomeenlager bei Klieken in Anhalt (II). = Pg. Friedr.-Realgym. Dessau No. 675. — 45.

Thonner, Frz., Anleitung zum Bestimmen der Familien der Phanerogamen. Berlin, Friedländer. — 31.

Timm, C. T. und Dr. Th. Wahnschaff. Beiträge zur Laubmoosflora der Umgegend von Hamburg. Hamburg. Friederichsen. — 31.

Traumüller, F. und Krieger, Oberl. Dr. R., Grundrifs der Botanik für höhere Lehranstalten, insbesondere für Gymnasien. 2. Aufl. Leipzig. Brockhaus. — 40.

Tubeuf, Dr. K. Freih. v., Samen, Früchte und Keimlinge der in Deutschland heimischen oder eingeführten forstlichen Kulturpflanzen. Berlin. Springer. — 32.

Unterricht für Liebhaber der Kanarienvögel wie auch der Nachtigallen, Rotkelchen, Buchfinken u. s. w. Halberstadt, Ernst.

Urbanitzky, Dr. A. Ritter v. und Zeisel, Dr. P., Physik und Chemie. Eine gemeinverständliche Darstellung der physikalischen und chemischen Erscheinungen. 30.—32. u. 34. Lieferg. Wien, Hartleben. — 57.

Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. — 4.

Vortmann, Privatd. Dr. G., Anleitung zur chemischen Analyse organischer Stoffe. Mit 27 Abb. u. 18. Tabell. Wien, Deuticke. — 48.

Wagner, H., In die Natur. Biographieen aus dem Naturleben für die Jugend und ihre Freunde. 7. Aufl. Bielefeld, Helmich. — 59.

Wahnschaffe, Kgl. Landesgeologe Dr. F., Die Ursachen der Oberflächengestaltung des norddeutschen Flachlandes. Stuttgart, Engelhorn. — 44.

Wallace, A. R., LLD., Der Darwinismus Eine Darlegung der Lehre von der natürlichen Zuchtwahl und einiger ihrer Anwendungen. Autoris. Übersetzung von Prof. Dr. Brauns. Braunschweig, Vieweg. — 59

Wasmann, E. S. J., Die zusammengesetzten Nester und gemischten Kolonien der Ameisen. Ein Beitrag zur Biologie, Psychologie und Entwickelungsgeschichte der Ameisengesellschaften. Münster i. W., Aschendorff. — 24.

Weidingers Waren-Lexikon der chemischen Industrie und der Pharmacie. Mit Berücksichtigung der wichtigsten Nahrungs- und Genufsmittel. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. J. Moeller, Chemiker Dr. H. Thoms u. K. Thümmel herausg. v. Prof. T. E. Hanausek. 2. gänzl. umgearb. Aufl. Leipzig, 1892. Haessel. — 48.

Weis, Prof. Dr. L., Lehrbuch der Mineralogie und Chemie in zwei Teilen für höhere Lehranstalten und zum Selbstudium. 1. Teil. Allgemeine Chemie und Mineralogie. 2. Teil. Elemente und Verbindungen Bremen, Heinsius. — 49.

Wettstein, Privatd. Dr. R. v, Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen. Mit 2 Farbendrucktafeln und 867 Figuren. Prag. Tempsky. — 38.

Wiedemann, Das Reinigen des Quecksilbers. = PZ. IV. S. 255. — 49.

— — Erzeugung von weithin sichtbaren Nebeln. — Ebenda S. 256 — 49.

Wiesner, Prof. Dr. J., Die Elementarstruktur und das Wachstum der lebenden Substanz. Wien, Hölder. — 31.

Wigand, A., Flora von Hessen und Nassau. Teil II. Fundortsverzeichnis der in Hessen und Nassau beobachteten Samenpflanzen und Pteridophyten. Herausg. von Dr. F. Meigen. Mit 1 Karte von Hessen-Nassau. Marburg i. H., Elwert. — 31.

Wilbrand, F., Ein Versuch über die Absorption von Kali und Ammoniak = PZ. IV. S. 297. — 49.

Woldrich, Dr. J. N., Leitfaden der Somatologie der Menschen. 7. unver. Aufl. Mit 126 in den Text gedruckten, darunter 10farbigen Abbildungen. Wien, Hölder. — 29.

Wünsche, Gymn.-Oberl. Dr. O., Exkursionsflora für das Königreich Sachsen und die angrenzenden Gegenden. Die höheren Pflanzen. 6. umgearb. Aufl. Leipzig, Teubner. 31.

Wünsche, Prof. Oberl. Dr. O., Der naturkundliche Unterricht in Darbietungen und Übungen. Für Lehrer an Volksschulen und höheren Lehranstalten. Heft 2. Die Laubmoose. Mit 1 Tafel. Zwickau 1892, Thost. — 20.

Zacharias, Dr. O., Direkt. d. Biol. Station a. Plöner See, Die Tier- u. Pflanzenwelt des Süfswassers. Einführung in das Studium derselben. Unter Mitwirkung zahlreicher Forscher. 2 Bände. Leipzig, Weber. — 57.

Zeitschrift für Pflanzenkrankheiten. Organ für die Gesamtinteressen des Pflanzenschutzes. Unter Mitwirkung der internationalen phytopathologischen Kommission, bestehend aus Proff. DDr. Alpine, Briosi, Cornu u. a. hrsg. v. Dr. P. Sorauer. 1 Bd. Jahrg. 1891. Stuttgart, Ulmer. — 30.

Physik.

Andries, S. = AW. 8, 31. — 80.

Antolik, K. = PZ. IV, 121, 175, 239, 273. — 75. 77. 84.

Afsmann, P. = AW. 8, 6. — 80.

Auerbach, F. = WA. 13, 61. — 76.

Bayern, Die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern vom 23. Juli 1891 — 66. 87.

— — Die Schulordnung für die Realgymnasien im Königreich Bayern vom 3. Sept. 1891 — 66.

Bebber, Dr. W. J. van, Lehrbuch der Meteorologie. Stuttgart, Enke. — 82.

— — Die Wettervorhersage. Stuttgart, Enke. — 81.

— — Zugstrafsen f. d. barom. Minima. = Zschr. f. Meteorol. 8, 331. — 81.

Berthelot, Zur Geschichte der hydrostat. Wage. — 70.

Bilfinger, Prof. Dr. = Pg. 585 Eberh. Ludw.-Gym. Stuttgart. — 90.

Blondlot = CR. 113, 628. — 87.

Boltzmann, Prof. L., G. Kirchhoffs gesammelte Abhandlungen. Leipzig. Barth. — 85.

Börnstein, Prof. R. = PZ. 5, 32. — 83.
Brägelmann, Gyl. Dr. = Pg. 662 Gym. Vechta. — 87. 88.
Brotz, A., Witterung und Fruchtbarkeit. Ravensburg, Selbstverlag. 1887. — 82.
Brückau, E. = AW. 8, 43. — 80.
Closterhalven, B. = PZ. 5, 43. — 85.
Connel, Mc. J. C. = Proc. Roy. Soc. Lond. 48, 259. WB. 15, 258. — 76.
Conte, F. Le. = PZ. 5, 95. — 78.
Dous, R. = Pr. Ph. 4, 93. — 79.
Drude, P. = WA. 43, 158. — 76.
Eichhorn, Dr. W. = Pr. Ph. 4, 2. — 79.
Elster, J. u Geitel, H. = Pg. 690 Gym. Wolfenbüttel. — 85.
— — = Ex. R. 27, 69. — 86.
Exner, Prof. F. = Ex. R. 27, 230. — 86.
Fegerl, J. = ZR. 16, 198. — 76.
Fliedner, Prof. Dr. C. und Krebs, Prof. Dr. G., Aufg a. d. Ph. 7. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 73.
Förster, W., Mitteilungen d. Ver. d. Freunde d. Astronomie u. kosmischen Physik. Berlin. Dümmler. — 90.
Fuchs, K. — Ex. R. 26, 634. — 76.
Fufs, K. u. Heusold, G., Lb. d. Ph. Frbg. i. B., Herder. — 71.
Geiland, E., Huygens Luftpumpe. — 70.
Graetz, Doz. Dr. L., Die Elektriz. u. ihre Anw. 3. Aufl. Stuttgart, Engelhorn. — 85.
Grosse, Dr. W. = PZ. 5, 22. — 78.
Habart, Prof. Dr. K. = ZR. 16, 273. — 83.
Handl, A. = PZ. 5, 33. — 77.
Heinze, L. = PZ. 5, 73. — 84.
Heyden, R. = PZ. 5, 33. — 84.
Hellmann, G. = Zschr. f. Meteorolog. 91, 158. — 70.
Helmert, F. R. = WB. 15, 253. — 76.
Helmholtz, H. von und Löwenherz, L., Die Thätigkeit der Physikal.-techn. Reichsanstalt bis Ende 1890. — 74.
Hoffmann, J. C. V. = HZ. 22, 241. — 65. 69.
Höfler, Prof. Dr. A, Naturw. Unterr. = Msch. 5, 117. — 69.
— — Math. u. Natur. = PZ. 4, 314. — 69.
— — Anziehung e. Kugel. = PZ. 5, 123. — 76.
— — Äquatorialsonnenuhr. = PZ 5, 1. — 91.
— — Newtonsche Gesetze. = PZ. 5, 70. — 76.
Hofmann, L. = Pr. Ph. 4, 77. — 74.
Holtz, W., Ablenkung der Magn.-Nadel. = PZ. 4, 236. — 87.
— — Wärmeentwickelung durch Reibung. = PZ. 4, 308. — 79.
Hopkins, Der Praktische Experimental-Physiker. Magdeburg, Faber. — 74.
Hossfeld, G. = PZ. 4, 249. — 84.
Januschke, Prof. H. = ZR. 15, 524 u. 585. — 79.
Jesse. = AW. 8, 31. — 80. 91.
Ihne, E. = HZ. 22, 230. — 70.
Kafsner, C. = AW. 8, 73. — 81.
Kayser, Prof. Dr. H., Lb. d. Ph. Stuttgart, Enke. — 72.
Kirchner, Prof. Dr. M. = PA. 32, 140. — 91.
Kirschmann, A. = Philos. Stud. 6 p. 447. — 83.
Köhler, O., Weltschöpfung und Weltuntergang. 2. Aufl. Stuttgart, Dietz. — 89.
Kongrefs der Mathematiker. — 65.
Koppe, M. = PZ. 5, 10. — 77.
Korselt, Dr. E. = Pg. 544 Rgym. Annaburg. — 82.
Krenzlin, Obl. Prof. Dr. Chr. = Pg. 260 Rgym. Nordhausen. — 70.
Krieg, Dir. Dr. M., Praktische Physik. Magdeburg, Faber. — 68.
Krist, Dr. J., Anfangsgrde. d. Naturlehre. 6. Aufl. Wien, Braumüller. — 71.
Kurz, Prof. A., Centrifugalkraft. = BbR 17, 41. — 76.
— — Kapillarität. = Ex. R. 27, 60. — 77.
— — Gastheorie. = BbR. 17, 38. — 77.
— — Regenbogen. = Ex. R. 27, 511. — 83.
— — Elektrik. = BbR. 17, 195. — 84.

Lainer, Prof. Alex. und Bamberger, M., Ltfd. f. d. Unterr. i. d. Naturlehre. Wien, Spielhagen. — 71.
Lamprecht, R. = Pg. 542 Gym. Zittau. — 84.
Lang, C. = AW. 8, 83. — 81.
Lehmann-Filhés, Prof. Dr. R., Vereinigung von Freunden der Astronomie und kosmischen Physik. Berlin, Dümmler. — 85. 90.
— — Nutation. = Astr. Nachr. 124, 377. — 91.
Leonhardt, Dr. = Exn. Rep. 27, 300. — 79.
Lippmann, G. = CR. 112, 5. — 83.
Lommel, E., Huyghens Abhandlg. üb. d. Licht. Leipzig, Engelmann. — 82.
Mach, E., Grundrifs d. Naturlehre. Wien, Tempsky. — 71.
Maifs, Prof. Dr E., Centralbewegung. = ZR. 16, 337. — 76.
— — Ausflufsgesetz. = ZR. 16, 404. — 77.
Mayer, A. M. = Sill. J. 41 p. 52. — 82.
Mayrhofer, Dr. G. = Pg. Kreisrsch. München. — 85.
Meyer, Loth. = HG. 1, 87. — 68.
Miller, Dr. A. = BbR. 17, 67. — 79.
Momber, A. D. G., Fahrenheit. — 70.
Netoliczka u. Wachlowski, Bilder a. d. Gesch. d. Phys. Wien, Pichler. — 70.
Nichols, E. L. = WB. 15, 279. — 82.
Noack, Dr. K. = PZ. 4, 161. — 64.
Ofenloch, B., Math. Geogr. Alzey Medicus. — 89.
Oehler, Obl. E. = ZlS. 2, 207. — 76.
Oesterreich. Instrukt. f. d. Unterr. a. d. Rsch. 2. Aufl. Wien, Pichler. — 67.
Ott, Prof. Dr. E., El. d. Mechanik. Zürich, Schulthefs. — 75.
Peveling, Rschl. J. = Pg. 465 Rsch. Aachen. — 70.
Pieper, Dr. M., Ltfd. f. Anschauungsunterr. i. d. Ph. Dessau, Baumann. — 70.
Pietzker, Fr. = PZ. 4, 217. — 65. 68.
Plassmann, J. u. Förster, W. = Mitt. d. Ver. v. Fr. d. Astr. 1, 31. — 91.
Poske, Dr. Fr., Ztschr. f. d. ph. u. chem. Unterr. — 68. 90.
— — Propädet. Ph. = PZ 5, 169. — 64.
— — Schülerversuche. = PZ. 5, 57. — 69.
Preufsen. Lehrpläne und Lehraufgaben f. d. höheren Schulen. Berlin, Besser. — 64 ff. 88.
Quincke, Prof. G. = PZ. 5, 113. — 70.
Ramsay, Prof. W. = Nature 44, 274.
Rehdans. = Pg. 32 Gym. Graudenz. — 75.
Reichel, Prof. O. = PZ. 4, 290. — 76. 78.
Reimann, Prof. Dr. E. = Pg. 184 Gym. Hirschberg. — 91.
Renk, Prof. F. = Pg. Univ. Halle 92. — 82.
Reuleaux, Prof. F., Kurzgefafste Geschichte der Dampfmaschine. Braunschweig, Vieweg. — 79.
Richter, A. — Pg. No. 281. — 68.
Robel, Sirenen. — 78.
Rosenberger, Dr. F. = Ber. Frkf. Hochstift 91, 1. — 70. 86.
Rosenberger, V. L., u. Kolbe, B. J., = PZ. 5, 31. — 84.
Salcher, Prof. Dr. P. = PZ. 5, 129. — 91.
Saltzmann, W. = PZ. 4, 189. — 83.
Sauter, Prof. = Pg. 90 Rgym. Ulm. — 86.
Schickhelm, F. = LL. 26, 60. — 84.
Schnaase, L., Alhazen. — 70.
Schneider, Dr. O. = Pg. 45 Rgym. Elbing. — 89.
Schülke, Dr. A. = Pg. 21 Rgym. Osterode O. Pr. — 69. 84.
— — Elektr. Lehre. = HZ. 22, 587. — 84.
Schultze, Dr. W. H. = Pg. 673 H. Bgsch. Cöthen. — 85.
Schulze, E. = PZ. 4, 308. — 87.
Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B. = PZ. 4, 209. — 70.
Schwanneke, E. = PZ. 4, 315. — 70.
Schwartze, Th., Dimensionsformeln. = Ex. R. 27, 234. — 84.
— — Potential. = Pr. Ph. 4, 85. — 84.
Secchi, P. Angelo. Die Einheit der Naturkräfte, übersetzt von Prof. Dr. R. Schulze. 2. Aufl. Braunschweig, Salle. — 73.

Steinheil u. Voigt, Handb. d. angew. Optik. Leipzig, Teubner. — 82.
Sumpf, Dr. K., Grundrifs d. Ph. Hildesheim, Lax. — 71.
Thompson = WA. 44. 555. — 76.
Tomaszewski, Dr. Fr. = PZ. 5, 140. — 84.
Urbanitzky, Dr. A. Ritter von, Physik. — Wien, Hartleben. — 73.
Violle, Prof. J., Lb. d. Ph Berlin, Springer. — 72.
Vogt, E. = Pg. Studienanstalt Speier. — 89.
Voller, A., Dir. Prof. = AW. 8, 114. — 86.
Vofs, A. = PZ. 4, 192. = 77.
Walberer, Chr., Anfangsgr. d. Mechanik. 6. Aufl., bes. d. Prof. Dr. G. Recknagel. München, Ackermann. — 75.
Wanka, J. = PZ. 4, 304. — 91.
Weber, J. = PZ. 5, 34. — 87.
Weinmeister, Ph. = PZ. 4, 301. — 77.
Weinstein. = Mitt. d. Ver. v. Fr. d. Astr. 1, 59. — 87.
Weifs, Dr. E., Bilderatlas der Sternenwelt. Schreiber, Efslingen. — 90.
Wiedemann, E. und Ebert, H., Phys. Praktikum. Braunschweig, Vieweg. — 74. 75. 77.
Wiedemann, E., Prof. Dr., Unterr. d. Ph. = BbG. 27, 337. — 68.
— - Leuchtkäfer. = WB. 15, 281. — 83.
— — Üb. d. Natw. b. d. Arabern. Hamburg, A.-G. — 70.
Winkelman, Prof. A., Handb. d. Ph. Breslau, Trewendt. — 73.
Witz. = CR. 112, 1506. — 82.
Wolf, Prof. Dr. R., Handb. d. Astron. Zürich, Schulthefs. Bespr. S. Günther. HZ. 22, 276. — 89.
Württemberg. Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Febr. 1891. — 67. 88.
Zenger, K. W. = Schlömilchs Zschr. 36, 44. — 91.

XII. Zeichnen.

Buchner, Dr. W., Leitfaden der Kunstgeschichte. Für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht. Mit 87 in den Text gedruckten Abbildungen. 4. Aufl. Essen, Bädeker. — 18.
Fischer, Prof. E., Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht. Forts. = Pg. Gym. Adolfinum Mörs. 1892. — 18.
Heere, Zeichenlehrer R., Der Zeichenunterricht im Lichte der Forderung: Nicht für die Schule, sondern für das Leben. Beitrag zum Ausbau einer rationellen Unterrichtsmethode im Zeichnen unter veranschaulichender Einführung des Schülers in die Formenwelt der Natur und der in ihr herrschenden Schönheits- und Bildungsgesetze. Berlin, Oehmigke. — 13.
Kist, ord. Lehrer G., Über die wissenschaftlichen Grundlagen des Zeichenunterrichts. = Pg. ORsch. Köln, 1892. — 12.
Lange, Prof., Der Zeichenunterricht auf unseren Gymnasien. = Deutsch. Wchbltt. Jahrg. V. No. 23. — 10.
Lehrpläne (Preufsen, Bayern, Sachsen, Württemberg). — 1—12.
Reber, F. v., und Bayersdorfer, Ad., Klassischer Bilderschatz. 2. Jahrg. Heft 15—24. München, Verlagsanstalt. - 19.
Stuhlmann, Dr. A., Direktor der allg. Gewerbeschule und der Schule f. Bauhandwerker zu Hamburg. Zirkelzeichnen zum Gebrauche an Gewerbeschulen, Schulen für Bauhandwerker und polytechn. Vorbildungsanstalten. 13. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 18.
Stüler, F., Prof. a. d. kgl. Kunstschule zu Breslau. Die natürlichen Anschauungsgesetze des perspektivischen Körperzeichnens. Neues System der einfachsten perspektivischen Darstellungsweise mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in Gymnasien, höheren Bürger-, Gewerbe- und Handwerker-Fortbildungsschulen und für Zeichenlehrerseminare, sowie zum Selbstunterricht für Techniker und Dekorationsmaler. Heft I mit 26 Tafeln, Heft II mit 13 Doppeltafeln 1892. Breslau, Woywod. — 18.

Verein österreichischer Zeichenlehrer in Wien. Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichts an Mittelschulen. 1. Teil: Allgemeine Grundsätze. Lehrplan für Realschulen. Erläuterungen zu denselben. Wien, Manz. — 15.
Weber, A., Praktischer Zeichenunterricht. Ein Lehrbuch zum Gebrauche für Schule, Haus und Gewerbe. Zürich, Selbstverlag. — 17.
Wunderlich, Th., Illustrierter Grundrifs der geschichtlichen Entwickelung des Unterrichts im freien Zeichnen. Mit Biographieen und Bildnissen der Förderer des Zeichenunterrichts, sowie vielen weiteren Textillustrationen. Stuttgart 1892., Effenberger. — 14.

XIII. Gesang.

Albert, F. G., Liederbuch für Schulen, enthaltend methodische Übungen, Choräle und Lieder. Heft 1 u. 2 mit Anhang. Altenburg. Bonde. — 8.
Bösche, K. u. Linnarz, R., Auswahl von Volksliedern für deutsche Schulen. In 4 Heften. Heft 1 u. 2. Hannover, Goedel. — 8.
Bünte, W., Vierstimmige Choralgesänge. Gemischte Chöre für Gymnasien und Realschulen. Hannover, Ost. 1892. — 8.
Erbe, Königl. Seminarlehrer K., Liederstraufs. Eine Sammlung von 52 vierstimmigen Schulliedern für gemischten Chor. unter Zugrundelegung des natürlichen 2stim. Satzes im Sopran u. Alt. Quedlinburg. Vieweg. — 9.
Erk, Gebrüder Ludwig, u. Friedrich u. Wilhelm Greef, Sängerhain, Sammlung heiterer und ernster Gesänge für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. Essen. Baedeker. — 9. 1. Heft. Abt. A: 111 ein-, zwei- u. dreistimm. Gesänge. . 44. Aufl. – 1. Heft, Abt. B: 120 Gesänge ebenso. 6. Aufl. — 2. Heft: 76 4stimm. Gesänge für gemischten Chor. 47. Aufl. — 3. Heft: 43 Gesänge für gemischten Chor. 18. Aufl.
Friedländer, M., Chorschule nach Stockhausens Methode. Leipzig, Peters. — 9.
Guttmann, O., Die Gymnastik der Stimme, gestützt auf physiologische Gesetze. 5. Aufl. Leipzig, Weber 1890. — 9.
Heine, G., Chorlieder für Schüler höherer Lehranstalten zum Gebrauch bei Ausflügen. Münster, Aschendorff. — 9.
Kocher, Silcher und Frech. 136 4stimmige Choräle für den Männergesang. 5. Aufl. Tübingen, Laupp 1890. — 10.
Kösporer, J. N., Leitfaden beim Gesangunterricht für die Hand der Schüler. 6. Aufl. Freising 1892, Datterer. — 1. 10.
Kothe, B., Liederstraufs, 3 Teil. Sammlung von Liedern und Gesängen für gemischten Chor. Zum Gebrauch für Gymnasien .... mit besonderer Berücksichtigung der vaterländischen Gedenktage. Breslau, Goerlich. o. J. — 10.
Kremers, J., Liedersammlung für den Gesangunterricht an höheren Lehranstalten. 2. Aufl. Aachen, Jacobi & Co. — 10.
Liebe, L., Neuer Liederschatz. Sammlung von 2-, 3- u. 4stimm. Chören für Schule und Haus. Berlin. Luckhardt. 5 Hefte. — 10. Heft 1: 2stimmige leichte Chöre. — Heft 2: 2stimmige Chöre — Heft 3: 3stimmige Chöre. — Heft 4: 3stimmige Chöre. — Heft 5: 4stimmige Chöre.
Linge, A., Elementar-Gesangschule. Noten-Singübungen für Mittel- und Oberklassen der Volksschulen. sowie für die unteren Klassen höherer Schulen. Leipzig, Hesse 1890. — 10.
Lipp, Joh. M., Gesangunterricht nach der analytisch-synthetischen Methode mit Zugrundelegung von Normalliedern. Znaim 1890, Fournier & Haberler. — 10.
Melodieen zu den 80 Kirchenliedern und den 12 geistlichen Volksliedern für die Schule. Königsberg, Hartung. — 13.
Müller, Prof. R., 113 Choräle auf Grund des 4stimm. Choralbuches zu dem Gesangbuch für die evang.-luther. Landeskirche des Königreichs Sachsen für mittlere und höhere Schulen, teils 3stimmig, teils 3- u. 2stimmig gesetzt. 2. Aufl. Leipzig, Hesse. — 10.
— — Liederbuch für höhere Schulen. Eine Sammlung von 156 2- und 3stimmigen Liedern. Ebenda. — 10.
Palme, R., Heimatklänge. 87 deutsche Volkslieder, Tonsätze von Fr. Silcher und R. Palme, und 33 Lieder von Fr. Silcher für Männerchor. Op. 54. Heft 1. Leipzig. Hesse. Hierzu sind einzelne Stimmen erschienen. — 11.

Ritter, Prof. H., Über musikalische Erziehung. Ein Mahnwort an Eltern Vormünder und Erzieher. Dresden, Damm. — 11.

Rode, T., Leitfaden I für den theoretischen und ersten Gesangunterricht auf Gymnasien, Real-Gymnasien, Ober-Real- und sonstigen Schulen. 6. Aufl. Berlin 1888, H. W. Müller. — 1. 11. – Leitfaden II ebenso. 5. Aufl. 1889. — Leitfaden III ebenso. 1891. 4. Aufl. Nach des Herausgebers Tode bearbeitet von Richard Schmidt.

Schierhorn, P., Hilfsbuch für den Gesangunterricht, enthaltend ein- und mehrstimmige Volkslieder, ein- und dreistimmige Choräle und die Liturgie. 2. Aufl. Leipzig, Klinkhardt — 11.

Schmidt, R., s. Rode III.

Sering, F. W., Auswahl von Gesängen für Gymnasien und Realschulen. Mit Berücksichtigung der Stimmen jeder Entwickelungsstufe angemessen gesetzt und bearbeitet (op. 107, vollständig in 7 Heften). Heft II für die unteren Klassen. 6. Aufl. Lahr, Schauenburg. - 11.

— — Chorbuch (2- und 3stimmig) für Unter- und Mittelklassen der Gymnasien und Realschulen. op. 128. Ebenda 1892. — 11.

— — Chorbuch. Gemischte Chöre in inhaltlicher und chronologischer Folge für Gymnasien und Realschulen Den Stimmen der Chorsänger angemessen bearbeitet (op. 117). 8. Aufl. Ebenda. — 11.

— — Gesänge für die Chorklassen (Oberklassen) höherer Mädchenschulen, sowie für Pensionate und Lehrerinnen-Seminare. Der Stimmenentwickelung angemessen gesetzt. Band IIa, 158 Gesänge. op. 121. 3. Aufl. Ebenda. — 11.

Sturm, W., Gesangstudien für Mittel- und Oberschulen in methodisch geordneter Reihenfolge. Berlin. Luckhardt. — 12. I. Theoretischer Teil für Lehrer. — II. Praktischer Teil für Schüler.

Vogel, M., Das Tonsystem und die Notenschrift im Anschlufs an den Schulgesangunterricht entwickelt und den jüngeren Gesanglehrern zur Anregung herausgegeben. Leipzig, Hesse. — 12.

Widmann, B., Chorschule. 1. Stufe. Der einstimmige leitereigene Chorgesang. Regeln, Übungen und Lieder methodisch geordnet. 2. Aufl. Leipzig, Merseburger. — 8. 13.

— — Chorschule 2. Stufe. Der 2stimmige homophone leitereigene Chorgesang. 2. Aufl. Ebenda. — 8. 13.

XIV. Turnen und Gesundheitspflege.

Barlen, Progymnasialrektor Dr., Ausführlicher Lehrplan für das Gerätturnen, zugleich Leitfaden für Vorturner. = Pg. Progym. Trarbach. — 13.

Barth, Schuldirektor E. und Schützer, Turnlehrer, L., Des deutschen Knaben Turn-, Spiel- und Sportbuch. Praktische Anleitung zu nützlichen Körperübungen aufserhalb der Schule: Turnen, Exerzieren, Fechten, Schiefsen, Bewegungsspiele, Baden, Schwimmen und Springen, Rudern und Segeln, Schlittschuhlaufen und Eissegeln, Radfahren. Der männlichen Jugend zur Lust und Freude, zur Pflege und Ausbildung des Körpers. Mit vielen erläuternden Abbildungen. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 15.

Brendicke, Dr. H., Singweisen zum Liederbuch für deutsche Turner. Herausg. vom Berliner Turnrat. Braunschweig, Westermann. – 16.

Buley, W., Die wichtigsten Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Eisenstab-Übungen mit den Befehlsweisen für den XV. Turnkreis, nebst Anhang der Prüfungsordnung für Gauvorturner dieses Kreises. Herausgegeben im Auftrage der Gauturnwarte der Turnvereine Deutsch-Österreichs. 2. Aufl. Wien, Pichler. (Erste Aufl. 1887.) — 23.

Buley, W. und Vogt, K., Handbuch für Vorturner. II. Teil. Übungsfolge aus dem Gebiete der Ordnungs-, Frei-, Hantel-, Keulen- und Stabübungen in Turnvereinen und in den oberen Klassen der Mittelschulen. In vier aufsteigenden Stufen. III. Stufe. Mit 72 Figuren. Wien, Pichler. — 13.

Calistus, F., Die Kunst des Schlittschuhlaufens. Eine systematische Anleitung zur gründlichen Erlernung des Eis-Kunstlaufens und zur Fortbildung für

die vorgeschrittenen Schlittschuhläufer. Zweite verm. und verb. Aufl. Mit 125 in den Text gedr. Figuren und einem Porträt. Wien, Hartleben. — 16.

Conaro, L. v., Sonniges Alter oder vier Abhandlungen eines Hundertjährigen über die Kunst mäfsig zu leben. Übersetzt und mit einem Vor- und Nachwort nebst ergänzenden Bemerkungen versehen von J. Steinberg. Revidiert v. Th. Hahn. 2. Aufl. Leipzig, Hartung & Sohn. — 35.

Döhnel, Oberturnlehrer F., Vorturnerübungen. Ein Handbuch für Turnlehrer, Turnwarte und Vorturner zum Gebrauche in Turnvereinen und Schulen. Mit 226 in den Text gedruckten Holzschnitten. Der Einheit der deutschen Turnsprache wegen durchgesehen von Dr. Karl Wafsmannsdorff. Dritte verm. und verb. Aufl. Gera, Bauch. — 13.

Dollinger, Prof. J., und Suppan, Semin.-Direkt. W., Über die körperliche Erziehung der Jugend. Zwei Berichte. Stuttgart, Enke. — 3.

Dresky, Oberst a. D. v., zuletzt Direktor der Militär-Turnanstalt. Anleitung zum Fechten mit dem Stofsdegen. Bearbeitet für Offizier-Fechtvereine und militärische Bildungsanstalten. An der Hand der Vorschriften vom Jahre 1884. Mit 11 Abbildungen im Text. Berlin, Mittler & Sohn. — 15.

Ebstein, Prof. Dr. W., Die Kunst das menschliche Leben zu verlängern. Wiesbaden, Bergmann. — 35.

Eitner, Gymnasialdirektor Dr., Die Jugendspiele. Ein Leitfaden bei der Einführung und Übung von Turn- und Jugendspielen. Sechste, völlig umgearbeitete und verbesserte Aufl. Mit 57 Abbildungen und ein. Anhang: Spiele für Mädchen. Leipzig, Voigtländer. — 25.

Eydam, Dr. med., prakt. Arzt in Braunschweig, Samariterbuch für jedermann. Allgemeinverständliche Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen. 2. verb. Aufl. Mit 73 Abbild. Braunschweig 1890, Salle. — 35.

— — Gesundheitslehre für Haus und Schule. Allgemeinverständlich ausgearbeit. Mit sieben Abbildungen. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 32.

Fedde, Prof. Dr., Flavius Philostratus' Schrift über die Gymnastik. Ins Deutsche übersetzt. (Sonder-Abdruck aus den „Jahrbüchern der deutschen Turnkunst“). Leipzig, Strauch. — 9.

Fessel, Universitäts-Turn- und Fechtlehrer, G., Turnlehrer-Bildung und -Fortbildung. Vortrag, gehalten in Halle a. S. am 26. Juni 1891 auf der zweiten Jahresversammlung des Turnlehrervereins der Provinz Sachsen. Halle, Niemeyer. — 8.

Fetter, Direktor J., Lehrpläne und Jugendspiele. Vortrag, gehalten in der gemeinsamen Sitzung der Vereine „Mittelschule“ und „Realschule“ den 24 Jan. 1891. Separatabdruck aus der „Österreichischen Mittelschule“ V. Jahrgang, I. Heft 1891. Wien, Bermann & Altmann. — 23.

Frommann, F. J., Taschenbuch für Fufsreisende. Eine der deutschen Jugend gewidmete Frühlingsgabe. 4. Auflage herausgegeben und ergänzt von Dr. Friedrich Ratzel, Prof. der Erdkunde an der Universität Leipzig. Stuttgart, Frommann. — 16.

Goetz, F., Vom rechten Turnerleben. Ein Not- und Hilfsbüchlein für Turner und solche, die es werden wollen. Leipzig, Strauch. — 7.

Gratzy, Gyml. Dr. O. in Laibach, Hilfsbüchlein zur Einführung in d. Jugendspiele an Gymnasien und Realschulen. Mit einer Spielplatztabelle. Selbstverlag. — 24.

Grotz, Turnwart J. G., Ringerstellungen. Hof, Lion. — 14.

Gutzmann, A., Über die Fortschritte der öffentlichen Mafsnahmen in Preufsen gegenüber der grofsen Ausbreitung der Sprachgebrechen unter der Schuljugend. Separatabdruck aus Heft 1, Januar 1891 der Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. — 35.

— — Über das Näseln. Separatabdruck u. s. w. — 35.

Haagn, J. und Petzoldt, L., Denkschrift aus Anlafs des 25jährigen Bestandes des Turngaues Oberösterreich-Salzburg 1886—91. Verlag des oberösterreich.-salzb. Turngaues.

Hein, E., Das Schulturnwesen in Österreich. Von der Einführung des Turnens bis zur Gegenwart, mit besonderer Berücksichtigung Wiens. Wien, Graeser. — 3.

Hermann, A. u. Kunath, Arno, Verhandlungen der 11. deutschen Turnlehrerversammlung in Kassel. Berlin, Gaertner. — 12.

Holletschek, R. M., Swateks Schlittschuhlauffiguren. 2. Aufl. Neu bearb. 50 Tafeln mit Text enthaltend. Farbendruck-Umschlag. Wien, Hartleben — 16.

— — Kunstfertigkeit im Eislaufen. 4080 systematisch geordnete Grund- und Schulfiguren. Kombinationen, Tänze, Sternfiguren, Reben, diverse Figuren, Übersetzer, Gesellschaftsfiguren und Eisscherze mit 1025 Zeichnungen im Text 4. verb. u. verm. Aufl. Wien, Hartleben.

Hygienischer Universal-Schreibstuhl, Patent A. Schindler. Mit 4 Lichtdrucktafeln und Holzschnitten Basel, 1890. — 36.

Jaeger, Dr. O. H., Neue Turnschule. Mit den Schulturngrundlagen, 44 Turnbildchen u. dem Verfasserbild. 3. Aufl. Stuttgart, Bonz. — 12.

Katz, San.-Rat Dr., Über die Kurzsichtigkeit. Offene Worte an eine Berliner Zeitung. Berlin, Nauck. — 34.

Knechtel, O., Übungsbuch der freiwilligen Sanitätskolonnen der Kriegervereine, Samaritervereine etc. Für Wiederholungskurse der Leiter und Führer, sowie zum Selbstgebrauch zusammengestellt. Leipzig, Vogel. — 35.

Körpererziehung und Schulreform, von einem rheinischen Juristen. Hannover-Linden, Manz & Lange. — 6.

Küppers, Sem.-Dir. Dr. J., Das Turnen, ein Mittel zur Charakterbildung. Vortrag, gehalten bei der XIII. Tagung des Rheinischen Turnlehrervereins in Neuwied am 8. August 1891. Bonn, Habicht. — Auch abgedruckt in der Deutschen Turnzeitung 1891. (Dr. Küppers ist seit Ostern 1892 Schulrat und (zweiter) Unterrichtsdirigent der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin.)

Lenz, H., Illustrierter deutscher Turnkalender für das Jahr 1891. Unter Mitwirkung der bedeutendsten Fachschriftsteller herausgegeben. 4. Jahrgang. Berlin, Lenz. — 16.

Lion, J. C., und Wortmann, J. H., Katechismus der Bewegungsspiele für die deutsche Jugend. Mit 29 Abbild. Leipzig, Weber. — 26.

Müller, H., Katechismus der Schwimmkunst. Leipzig, Hesse. — 15.

Nufshag, F., Leitfaden für den Turnunterricht in den Schulen der männlichen Jugend. Mit 103 in den Text gedruckten Abbildungen und 3 Tafeln technischer Gerätezeichnungen. 2. völlig umgearb. Aufl. Strafsburg, Verlagsanstalt. — 12.

Pfundt, Sem.-Lehrer O., Wesen, Wert und unterrichtlicher Betrieb der Freiübungen. Vortrag, gehalten auf der XII. Hauptversammlung des Rheinischen Turnlehrervereins. Neuwied, Heuser. — 14.

Pyramiden für Turner, entworfen von J. C. Lion, L. Puritz, J. Grotz u. a. Heft 5: 34 Pyramiden mit Leitern auf 24 Tafeln, entworfen von J. C. Lion und J. G. Grotz. — Heft 6: 15 Tafeln mit 16 Stemmergruppen und sechs Gruppen am senkrechten Gegenbarren, entworfen von J. G. Grotz. 2 Tafeln mit 4 Pyramiden am gekreuzten Doppelbarren, nach Andeutungen von J. C. Lion, entworfen von J. G. Grotz. — Heft 7: 24 Tafeln mit 39 Pyramiden und 56 Vorübungen für Einzelne am eisernen Dreifufs, entworfen von J. C. Lion und L. Schützer. Hof, Lion. -- 14.

Raydt, H., Das Jugendspiel. Vortrag, gehalten in der gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig am 17. Nov. 1890. Mit Abb. Hannover, Meyer — 23.

— — Die deutschen Städte und das Jugendspiel. Nach den amtlichen Berichten der Städte bearbeitet. Die Hälfte des Ertrages ist für die Verbreitung des Jugendspiels in Deutschland bestimmt. Hannover-Linden, Manz. — 21.

Rebmann. Prof. E., Anthropologie. Der menschliche Körper, sein Bau und seine Thätigkeit. Mit 30 Abbild. und 1 Tafel. Stuttgart, Göschen. — 35.

Rietmann, Heft I: 60 Pyramiden an einem und an zwei Pferden. Wäffler in Aarau und Rud. Lion in Hof. Heft II: 40 Pyramiden an drei und vier Pferden. — 14.

Schmuck, E., Das Spiel im Stundenplan = Pg. Realsch. Bingen. — 26.

Schneider, C., Die Hamburger Turnerschaft von 1816, von ihrer Begründung bis zur Gegenwart Anläfslich des 75jährigen Bestehens der Turnerschaft, im Auftrage des Turnrates verfafst. Mit 7 Abbild. Hamburg 1891, Selbstverlag. — 10.

Stricker, Dr. R., Die Behandlung der Nervenkrankheiten. Gemeinverständlich dargestellt. Stuttgart, Weisert. — 35.

Turn- und Volkslieder für deutsche Schulen. Unter Benutzung des „Turnliederbuches für die deutsche Jugend" von Ludwig Erk, herausg. von dem Berliner Turnlehrerverein, der Turnvereinigung Berliner Lehrer und dem Turnlehrerverein der Mark Brandenburg. 3. Aufl Leipzig, Winkler. — 16.
Ufer, Chr., Geistesstörungen in der Schule. Ein Vortrag nebst 15 Krankenbildern. Wiesbaden, Bergmann. — 34.
Wickenhagen, H., Antike und moderne Gymnastik. Vergleichende Betrachtungen und Vorschläge. Wien, Pichler. (Zunächst als Programmabhandlung erschienen.) — 9.
Wie soll der Mensch sitzen? Darlegung und Begründung einer neuen Sitzvorrichtung am Schreib- und Schultisch Mit 3 lithog. Abbildungen. Patent A. Schindler. Basel. — 26.
Zehender, Prof. W. v., vormals Vorsitzender der Sektion für Schulgesundheitspflege in Rostock, jetzt in München. Vorträge über Gesundheitspflege. Stuttgart, Enke. — 32.
Zettler, M., Die Schule der Stabübungen, den Turnlehrern, Turnwarten und Vorturnern gewidmet. Mit 73 Abbild. 2., in Berücksichtigung des Mädchen- und Damenturnens verm. u. erw. Aufl. Leipzig. Strauch. (1. Aufl. 1886.) — 14.
Zimmermann, Lehrer Ph., Befehle zu Freiübungen in Schule und Haus. Entworfen und zusammengestellt nach dem Grundsatz: „Nur wer präzis zu befehlen versteht, vermag mit seiner Jugend exakt zu turnen". 2. verm. und verb Aufl. Alzey, Medicus. — 15.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.

Litterarischer Anzeiger.

Neuigkeiten 1892.

Bruhn, Ewald. **Griechisches Lesebuch** für Obersekunda. Ausgewählte Stücke attischer und späterer Prosa. Erster Teil: Text. Zweiter Teil: Anmerkungen. 8⁰. (192 u. 52 S.) geb. 2,50 M.

Ebeling, Dr. Max, ordentl. Lehrer an der IV. höheren Bürgerschule in Berlin. **Einführung in das Kartenverständnis.** Eine methodische Anleitung für den geographischen Anfangsunterricht an dem Beispiel einer Berliner Schule durch Lehrproben dargestellt. Mit 18 Abbildungen. 8⁰. (55 S.) 1 M.

Engelhardt, Max, Oberlehrer am Kgl. Realgymnasium zu Bromberg. **Die Stammzeiten der lateinischen Konjugation** wissenschaftlich und pädagogisch geordnet. Handbuch für Lateinlehrer. 8⁰. (47 S.) 1,20 M.

Festschrift zur Begrüfsung des fünften allgemeinen deutschen Neuphilologentages zu Berlin, Pfingsten 1892. verfafst von Mitgliedern der „Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen", der „Gesellschaft für deutsche Philologie", und der „Gesellschaft für deutsche Litteratur". Herausgegeben von Julius Zupitza. 8⁰. (202 S.) 5 M.

Inhalt: Johannes Bolte, Das Märchen vom Tanze des Mönches im Dornbusch. Erich Schmidt, Ein verschollener Aufsatz A. W. Schlegels über Goethes 'Triumph der Empfindsamkeit.' Julius Zupitza, Über die mittelenglische Bearbeitung von Boccaccios 'De claris mulieribus' in der Handschrift des Brit. Mus. Add. 10,304. Adolf Tobler, Ungedruckte Briefe von Freunden Ugo Foscolos. Max Roediger, Elf französische Volkslieder aus der Sammlung von Haupt und Tobler übersetzt. Stephan Waetzoldt, Paul Verlaine, ein Dichter der Décadence.

Harre, Dr. Paul, Direktor des Gymnasiums zu Saargemünd. **Hauptregeln der lateinischen Formenlehre.** 8⁰. (54 S.) kart. 50 Pf.

Q. Horatii Flacci Carmina. Relegit et apparatu critico selecto instruxit Martinus Hertz. 8⁰. (239 S.) 2,40 M.

Joost, Arthur, ord. Lehrer am Progymnasium zu Lötzen Was ergiebt sich aus dem **Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis** für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule? Ein Beitrag zur Methodik des griechischen Unterrichts. 8⁰. (X u. 340 S.) 8 M.

Müllenhoff, K. und W. Scherer. Denkmäler Deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII.—XII. Jahrhundert. Dritte Ausgabe von E. Steinmeyer. 8⁰.
Erster Band: Texte (XLIII u. 321 S.) 7 M.
Zweiter Band: Anmerkungen (492 S.) 12 M.

Müllenhoff, Karl. **Deutsche Altertumskunde.** Dritter Band. 8⁰. (XVI u. 352 S.) 10 M.

Simon, Prof. Dr. Max, Oberlehrer am Lyceum zu Straßburg i. E. **Leitfaden der analytischen Geometrie der Ebene.** Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten. Mit 38 in den Text gedruckten Figuren. 8⁰. (71 S.) 1 M.

Stoewer, Dr. Rudolf. **Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht** an höheren Schulen mit sechsjährigem Kursus. Mit zwei Karten. 8⁰. (VIII und 100 S.) kart. 1,20 M.

Thiele, Dr. Richard, Gymnasial-Direktor. **Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische** für angehende Studierende der klassischen Philologie. 8⁰. (VIII u. 63 S.). 1 M.

Wossidlo, Dr. Paul, Direktor des Königl. Realgymnasiums zu Tarnowitz. **Anfangsgründe der Mineralogie** für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen. Mit 373 in den Text gedruckten Abbildungen. 8⁰. (111 S.) geb. 1,80 M.

Demnächst erscheinen:

Börner, Dr., Direktor des Realgymnasiums in Elberfeld, **Lehrbuch der Physik** für höhere Unterrichtsanstalten mit ca. 500 in den Text gedruckten Abbildungen. In Leinwand geb. ca. 6 M.

Ebeling, Dr. M., ord. Lehrer an der IV. Realschule zu Berlin, **Leitfaden der Chemie für Realschulen,** mit zahlreichen in den Text gedruckten Abbildungen. In Leinwand geb. ca. 2 M.

Kaegi, Dr. Adolf, Professor an der Universität und am Gymnasium zu Zürich, **Griechische Schulgrammatik.** Mit Repetitionstabellen als Anhang. Dritte verbesserte Auflage. In Leinwand geb. 3,40 M.

Kaegi, Dr. Adolf, Professor an der Universität und am Gymnasium zu Zürich, **Kleine griechische Schulgrammatik.** In Leinwand geb. ca. 2 M.

Zernial, Prof. Dr. U., Oberlehrer am Humboldts-Gymnasium zu Berlin, **Englische Grammatik nebst Lesebuch für die Obersekunda des Gymnasiums.** In Leinwand geb. ca. 2 M.

Werke für Lehrer und Bibliotheken.

ltmann, W., Der Römerzug Ludwigs des Baiern. Ein Beitrag zur Geschichte des Kampfes zwischen Papsttum und Kaisertum. M. 4,00.

- u. **Bernheim,** Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung d. Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter. M. 3,40. geb. M. 4,00.

ly, Fr., Cicero. Sein Leben u. seine Schriften. Mit 1 Titelbild. M. 3,60. geb. M.4,60.

radley, A. C., Die Staatslehre des Aristoteles. Ein Essay. Autor. Übers. von J. Imelmann. 2. Aufl. M. 1,80.

etto, W. A., Horaz und seine Zeit. Ein Beitrag zur Belebung u. Ergänzung der altklass. Studien auf höheren Lehranst. Mit Abbild. 2. Aufl. M. 3,00. geb. M. 3,50.

öring, A., Philosophische Güterlehre. Untersuchungen über die Möglichkeit der Glückseligkeit u. die wahre Triebfeder des sittlichen Handelns. M. 8,00.

enée, R., Hans Sachs. Leben und ausgewählte Dichtungen, Schwänke und Fastnachtspiele. Mit 1 Titelbilde. M. 2,00. geb. M. 2,80.

erber, G., Die Sprache als Kunst. 2 Bde. 2. neubearb. Auflage. M. 20,00.

- Die Sprache und das Erkennen. M. 8,00.
- Das Ich als Grundlage unserer Weltanschauung. M. 8,00.

aym, R., Hegel und seine Zeit. Vorlesungen über Entstehung und Entwickelung, Wesen und Wert der Hegelschen Philosophie. M. 8,00.

- Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt. 2 Bde. M. 35,00.
- Wilhelm von Humboldt. Lebensbild und Charakteristik. M. 10,00.
- Die romantische Schule. E. Beitrag z. Geschichte d. deutschen Geistes. M. 12,00.
- Das Leben Max Dunckers. Mit M. Dunckers Bildnis. M. 10,00. geb. M. 12,00.

erders Briefe an Joh. Georg **Hamann.** Herausg. v. Otto Hoffmann. M. 6,00.

bb, R. C., Richard Bentley. Eine Biographie. Autorisierte Übers. von E. Wöhler. 2. Aufl. M. 4,00.

öl, K., Zur Erkenntnis der geistigen Entwicklung und der schriftstellerischen Motive Platos. Eine Studie. M. 2,00.

- Der echte und der xenophontische Sokrates. I. Band. M. 14,00.
  (Der II. [Schlufs-] Band befindet sich in Vorbereitung.)

eil, B., Die Solonische Verfassung in Aristoteles' Verfassungsgeschichte Athens. M. 6,00.

noke, F., Die Kriegszüge des Germanicus in Deutschland. Mit 5 Karten. M. 15,00.

- — Nachtrag. M. 5,00.

och, G., Beiträge zur Geschichte der politischen Ideen und der Regierungspraxis. In vier Teilen. I. Teil: Absolutismus und Parlamentarismus. M. 4,50.

reyher, J., L. Annaeus Seneca und seine Beziehungen zum Urchristentum. M. 5,00.

amprecht, K., Deutsche Geschichte. (In 7 Bänden.) I.—III. Band je M. 6,00. geb. M. 8,00.

enz, M., Martin Luther. Festschrift der Stadt Berlin zum 10. November 1883. Mit einem Titelbilde. 2. Aufl. M. 3,00. geb. M. 4,00.

lüller, J., Luthers reformator. Verdienste um Schule u. Unterricht. 2. Aufl. M. 1,00.

lünch, W., Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele u. Unterrichtskunst an höheren Schulen. M. 6,00.

- Neue pädagogische Beiträge. M. 3,00.

oetel, R., Schulreden. M. 5,00.

unze, G., Sprache und Religion. (Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft. Heft 1.) M. 6,00.

teinhausen, G., Geschichte des deutschen Briefes. Zur Kulturgeschichte des deutschen Volkes. 2 Teile. M. 13,50.

ieffenbach, R., Preufsen in entscheidenden Epochen seiner Entwickelung. 3 Festreden. M. 2,00.

rendelenburg, A., Die Laokoongruppe und der Gigantenfries des pergamenischen Altars. Ein Vortrag. Mit 2 Lichtdrucktafeln. M. 1,20.

*

R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, Berlin SW.

Für den Gesang-Unterricht.

Heidemann, A., Sang und Klang für Knaben- und Mädchenschulen. In 3 Heften.
I. Heft: 100 einstimmige Choräle und Lieder. 7. Aufl., herausg. von Th. Krause. Kart. M. 0.50.
II. Heft: 18 einstimmige Choräle und 82 zweistimmige Lieder. 9. Aufl., herausg. von Th. Krause. Kart. M. 0.50.
III. Heft: 18 einstimmige Choräle und 44 zwei-, drei- und vierstimmige Gesänge. 6. Aufl., herausg. von Th. Krause. Kart. M. 0.50.

Hering, K., Die Elementar-Theorie der Musik für den Schul-Gesang-Unterricht. Mit einem Anhange von 27 zweistimmigen Chorälen. 2. Aufl. M. 0.50.

Krause, Th., Die Wandernote. Beitrag zur Methode des Gesang-Unterrichts. Zugleich als Anleitung zum Gebrauche d. „Deutschen Singe-Schule". 2. Aufl. M. 0.60.

— Deutsche Singe-Schule für Unterrichtsanstalten aller Art. In 3 Heften.
I. Heft: Grundlegende Übungen für das Singen nach Noten mit Benutzung der Wandernote. 2. Aufl. Kart. M. 0.40.
II. Heft: Übungen. Choräle u. Lieder in Es-, B- und F-dur. Kart. M. 0.40.
III. Heft: Übungen. Choräle, 1-, 2- und 3stimmige Gesänge in Es-, B-, F-, C-, G-, D- und A-dur, sowie in C-, G-, D-, A-, E-, H- und Fis-moll, Kart. M. 0.40.

Für den Turn-Unterricht.

Dorner, A., Die richtige Stellung der Turnspiele im Turnunterricht. M. 0.20.

Hermann, A., Das Ball-Werfen und Ball-Fangen als notwendige Fertigkeiten zur Betreibung der Ballspiele und als Turn-Übungsstoff. Nebst einem Ballreigen. Mit 5 Holzschnitten. M. 0.80.

— 20 Reigen für das Schulturnen. Mit 110 Figuren. Kart. M. 2.00.

— Der Turnplatz u. die Turnspiele der Mädchen. M. 0.40.

Hoffmann, G., Acht Skelett-Tafeln zum Einzeichnen von Gelenkbändern, Muskeln und anderen Organen. Ein Hülfsmittel zum Studium der Anatomie des Menschen. Folio. 8 Tafeln in Mappe M. 2.50. Jede Tafel einzeln M. 0.30.

Kluge, H. O., Zimmer- und Garten-Turngeräte. 1 Tafel mit Text. M. 0.60.

— Die Turnhalle des Königl. Wilhelms-Gymnasiums in Berlin. 3 Tafeln mit Text. Auf 2 Blättern. M. 1.50.

Lukas, G., Die Übungen im Hang an den wagrechten Leitern. M. 0.40.

Obst, Cl., 20 Reigen für das Mädchenturnen. Mit 36 Figuren. Kart. M. 1.80.

Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen, das Turnwesen in Preufsen betreffend. Herausgegeben von C. Euler u. G. Eckler. 2. Aufl. M. 2.00.

Jahresberichte und Zeitschriften.

Jahresberichte der Geschichtswissenschaft. Im Auftrage der historischen Gesellschaft zu Berlin herausg. von J. Jastrow. Die Jahrgänge I.—XIII. (1878 - 1890) sind erschienen. Die folgenden Bände befinden sich in unausgesetzter Vorbereitung.

Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausg. von C. Rethwisch. Jahrgang I. (1886) M. 8.00. — II. (1887). III. (1888). IV. (1889), V. (1890). je M. 12.00.

Mitteilungen aus der historischen Litteratur, herausg. von der historischen Gesellschaft in Berlin. Jährlich 4 Hefte. M. 6.00.

Monatsschrift für das Turnwesen. Mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege. Herausg. von C. Euler und G. Eckler. Monatlich 1 Heft. Jahrgang 1882—1886 je M. 5.00.
Vom 1. Januar 1887 ab halbjährlich (6 Hefte) M. 3.00.

Wochenschrift für klassische Philologie. Herausg. von G. Andresen, H. Draheim und F. Harder. (Seit 1. Januar 1884.) Jährlich 52 Nummern. Vierteljährlich M. 6.00.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VI. Jahrgang

1891.

Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Dr. theol. **Leopold Witte**
Professor in Porta.

Berlin 1892.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstrasse 26.

Ankündigung.

Jahresberichte

über

das höhere Schulwesen

herausgegeben von

Prof. Dr. Conrad Rethwisch

Oberlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.

VI. Jahrgang. 1891.

Mitarbeiter: die Herren

Oberschulrat Dr. A. von Bamberg in Gotha (Griechisch). — Professor Dr. H. Bellermann in Berlin (Gesang). — Gymnasialrektor Dr. H. Bender in Ulm (Schulgeschichte). — Oberlehrer Dr. O. Bohn in Berlin (Geographie). — Schulrat Prof. Dr. C. Euler in Berlin (Turnen und Gesundheitspflege). — Zeichen-Inspektor F. Flinzer in Leipzig (Zeichnen). — Gymnasialdirektor Prof. Dr. R. Jonas in Krotoschin (Deutsch und philosophische Propädeutik). — Oberlehrer Prof. Dr. H. Loeschhorn in Berlin (Französisch und Englisch). — Oberlehrer Professor Dr. E. Loew in Berlin (Chemie und Naturkunde). — Oberlehrer Professor Dr. C. Rethwisch in Berlin (Schulverfassung). — Oberlehrer Dr. E. Schmiele in Berlin (Geschichte). — Oberrealschuldirektor Dr. A. Thaer in Halle a. S. (Mathematik u. Physik). — Oberlehrer Dr. H. Ziemer in Kolberg (Latein).

Als **Ergänzungshefte** hierzu:

Evangelische Religionslehre

bearbeitet von

Professor Dr. theol. **L. Witte**
in Pforta.

Katholische Religionslehre

bearbeitet von

Religionslehrer **J. N. Brunner**
in München.

Früher sind erschienen: **I.** (1886) 8 M. **II.** (1887) 12 M. **III.** (1888) 12 M Ev. Rel. 0,60 M. **IV.** (1889) 12 M. Ev. Rel. 0,90 M. Kath. Rel 1 M. **V.** (1890) 12 M. Ev. R. 1 M. Kath. Rel. 1 M.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VI. Jahrgang

1891.

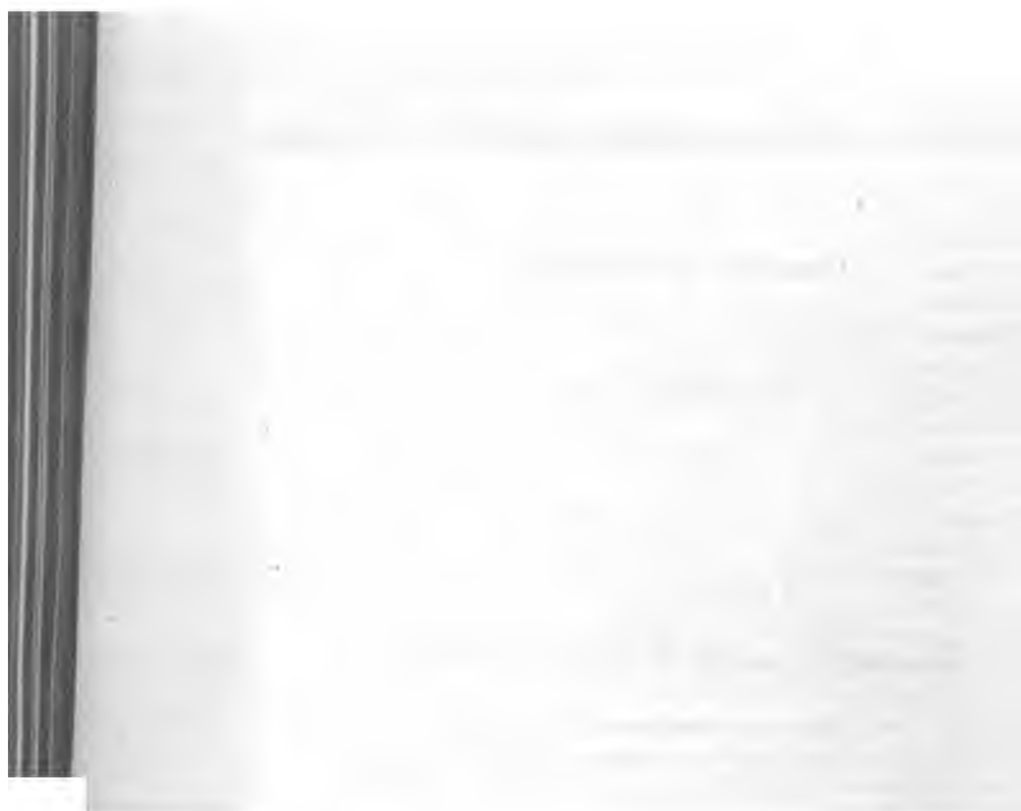
Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Dr. theol. Leopold Witte
Professor in Pforta.

Berlin 1892.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstrafse 26.



Inhaltsübersicht.



Evangelische Religionslehre

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Die Jahresberichte werden nicht umhin können, die das gesamte höhere Schulwesen so tief berührenden *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen, nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen* vom 6. Januar 1892 schon in diesem Jahre eingehend zu besprechen. Auch die hier für den evangelischen Religionsunterricht getroffenen Bestimmungen sind so weittragend und folgenreich, dafs wir uns unmöglich dieser Aufgabe entziehen dürfen.

Es war ein jedenfalls wohl überlegtes, aber darum doch nicht weniger bedauernswertes Verfahren, dafs die neuen Lehrpläne den einzelnen Anstalten wohl schon ein reichliches Vierteljahr vor ihrer Veröffentlichung zugingen, durch ihre Bezeichnung „Vertraulich" aber alle weiteren Erörterungen über ihren Inhalt von vornherein abgeschnitten wurden. Als öffentliches Geheimnis galt es unter den Fachgenossen, dafs gewisse ernste Bedenken gegen verschiedene Festsetzungen der neuen Religionslehrpläne fast von der gesamten betr. Lehrerwelt geteilt wurden. Aber es fehlte Gelegenheit und Berechtigung, diesen Bedenken öffentlich und für weitere Kreise Ausdruck zu geben. Ich bin wiederholt aufgefordert worden, zur Kritik der bevorstehenden Neuordnung namens zahlreicher Gleichgesinnter in der Presse das Wort zu nehmen. Die einfachste Loyalität aber verbot es, den Charakter der Vertraulichkeit, der den vorläufigen Mitteilungen einmal aufgeprägt worden war, beiseite zu setzen. Die Religionslehrer-Konferenz der Provinz Sachsen, welche am 6. Oktober 1891 in Kösen tagte, beauftragte mich zwar, während der Berliner Generalsynode eine Audienz von Vertretern sämtlicher preufsischer Religionslehrer-Konferenzen bei dem Herrn Minister zu bewerkstelligen, welche für die Stoffverteilung einen weiteren Rahmen und für die Behandlung eine freiere Bewegung erbitten sollte. Indessen die Verfügung vom 26. September, welche bald

danach zur Publikation kam, schien, neben anderen Umständen, den schwer ins Leben zu rufenden Apparat überflüssig und die für ihn ins Auge gefafste Aufgabe gegenstandslos zu machen. Denn der Herr Minister kam, wie es den Anschein hatte, unseren Wünschen bereits entgegen; in der Verfügung hiefs es bekanntlich: „Dabei bemerke ich ausdrücklich noch einmal, dafs die zugefertigten Lehraufgaben nur als Anhaltspunkte für die Beratungen dienen sollen, und dafs somit Abweichungen im einzelnen nach Mafsgabe der individuellen Unterrichtsbedürfnisse mit Genehmigung der Provinzialschulkollegien nicht ausgeschlossen sind, und zwar um so weniger, als auch diesseits eine Modifikation dieser Lehraufgaben in Bezug auf untergeordnete Punkte noch vorbehalten werden mufs." Bei dieser Sachlage unterblieb der von uns geplante Schritt. Die alsdann im Druck erschienenen Lehrpläne zeigten keinerlei Modifikationen der ersten Entwürfe.

Treten wir nun den neuen Bestimmungen näher.

Für den sie durchwaltenden Geist ist es von vornherein bezeichnend, wie das zu erreichende „Allgemeine Lehrziel" näher bestimmt ist: „Der evangelische Religionsunterricht an höheren Schulen," heifst es unter 1a, „verfolgt, unterstützt von der Gesamtthätigkeit derselben, das Ziel, die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie zu befähigen, dafs sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe." Das ist gewifs ein hohes und edles Ziel. Aber sollte die Aufgabe des Religionsunterrichts nicht an erster Stelle diejenige sein, zu unterrichten? Dafs ein von einem lebendigen Christen und tüchtigen dispensator materiae erteilter Religionsunterricht in hohem Grade erziehlich wirken mufs und auch auf den späteren Wandel und die kirchliche Bethätigung der ehemaligen Schüler noch Einflufs ausüben kann, — wer wollte das leugnen! Aber als Lehrziel dem Religionsunterrichte etwas zuzuweisen, was im eigentlichsten Sinne die Aufgabe der Kirche durch ihre verschiedenen Organe in Haus und Gemeinde ist, das übersteigt doch, bei aller unverkennbaren Güte der Absicht, die Schranken der Billigkeit. Man versteht, wie von diesem Ausgangspunkte die Scheu vor Überladung mit Gedächtnisstoff das Ganze beherrscht. Und wer wollte einer Überladung das Wort reden! Aber es giebt doch in der That auch auf diesem Unterrichtsgebiete eine sehr bedeutende Menge Stoffs, die gelernt, dem Gedächtnisse eingeprägt und erhalten werden mufs; und je fester diese Einprägung stattgefunden hat, um so eher kann der Schüler einmal, wenn ihm anders der heilige Geist den eingeprägten Stoff belebt und erhellt hat, „durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel geben". Was sind aber z. B. die 14—16 zu lernenden Kirchenlieder, welche von dem Lehrplane gefordert werden, für 9 Schuljahre! Könnte man aus diesem unerschöpflichen Segensquell des deutschen Kirchenliedes dem Schüler der höheren Anstalten nicht ein reichlicheres Mafs zufliefsen lassen, gerade

um ihm einen Quickborn zu eröffnen, der zur guten „Erziehung" und zur Erweckung eines „wirksamen Beispiels" vor anderem beiträgt? Wenn es in den „Methodischen Bemerkungen" S. 13 heifst, dafs „die ethische Seite" des Religionsunterrichts mehr in den Vordergrund treten müsse, und dafs darum der Gedächtnisstoff auf das Notwendige beschränkt sei, so ist auch das offenbar sehr gut gemeint. Aber es ist einseitig; selbst das ewige Leben definiert der Herr Joh. 17, 3 so, dafs er die Erkenntnis Gottes allein betont: „Das ist das ewige Leben, dafs sie dich, den allein wahren Gott, und den du gesandt hast, Jesum Christum, erkennen." Gewifs kommt diese Erkenntnis nicht allein durch Lehre, sondern durch Leben zustande. Aber das Leben wecken nicht wir, sondern „ubi et quando visum est Deo" (Augsb. Konf. Art. 5), der heilige Geist durch unsere Lehre. Der Unterricht wird zur Predigt, wenn das unmittelbar praktische Moment zu sehr betont wird. Und damit belastet man die Schultern des Religionslehrers in ungehöriger Weise. Man könnte beinahe sagen, es ist schon mehr eine „methodistische" als eine „methodische Bemerkung", was als Hauptforderung des ersten Alinea von lit. c. S. 13 aufgestellt wird: „Auf die lebendige Annahme und wirkliche Aneignung der Heilsthatsachen und der Christenpflichten" (Annahme?) „ist der Nachdruck im Religionsunterricht zu legen."

Um nun aber auch den wirklichen Vorzügen des neuen Lehrplans gerecht zu werden, so verdient rückhaltlose Anerkennung die Energie, mit welcher für alle Klassen die heilige Schrift in den allbeherrschenden Mittelpunkt gestellt worden ist. Unzweifelhaft ist es die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts, die Schüler zur Bibel selbst zurückzuführen und ihnen Verständnis für eine Klassizität zu vermitteln, welche alles andere, was sie sonst als klassisch kennen lernen, durch Erhabenheit des Inhalts, teilweise auch durch Schönheit der Form weit hinter sich zurückläfst. Nur dafs in den oberen Klassen innerhalb des gegebenen Rahmens für die alttestamentliche Poesie und Prophetie sich kein rechter Platz finden will, bleibt bedauerlich. Erst auf diesen höheren Stufen des Unterrichts wäre auch für die Grofsartigkeit der Form dieser einzigartigen Schriftwerke ein feineres Empfinden zu erwecken.

Ein hier und da aufgetretenes Bedenken bezüglich der Behandlung des Katechismus im neuen Lehrplane ist vielleicht durch ein weniger strenges Festhalten an dem in den Bestimmungen gewählten Ausdrucke zu beseitigen. Nach dem vorliegenden Wortlaute scheint es allerdings, als sollte der ganze lutherische Katechismus in den Klassen Sexta bis Quarta absolviert werden; der Sexta ist die Erklärung des ersten, der Quinta die des zweiten, der Quarta die des dritten Hauptstücks, sowie das „Auswendiglernen des vierten und fünften" zugewiesen. Die beiden Tertien und die Untersekunda sollen — den Katechismus nur wiederholen (IIIb), die erworbene Kenntnis sichern (IIIa) und die innere Gliederung desselben aufzeigen (IIb). Damit würde der unteren Stufe die Bewältigung eines Stoffes zugemutet, welchem die Schüler dieser Klassen bei

weitem noch nicht gewachsen sind. Allein jene „Wiederholung“ und „Sicherung“ kann doch nur durch eine erneute vertiefende Behandlung in den mittleren Klassen erzielt werden. Sollte es sich um eine bloſse Repetition handeln, dann kämen ja das vierte und fünfte Hauptstück in der Schule überhaupt nicht zur eingehenderen Besprechung, da für die Quarta ausdrücklich nur ein „Auswendiglernen“ derselben angeordnet ist

Viel gewichtiger ist der in Fachkreisen fast allgemein zu Tage getretene Dissensus betreffs des für Obersekunda und Unterprima festgesetzten Lehrstoffes. In IIa soll „die ganze Apostelgeschichte“ erklärt, und sollen Abschnitte anderer neutestamentlicher Schriften erklärt werden; Unterprima aber ist durch eine, mit dem besten Willen nicht zu bewältigende Stoffmasse überlastet worden: die gesamte Kirchengeschichte nicht nur, sondern auch das Johannesevangelium und leichtere Briefe (Gal., Phil., Jac., 1. Cor. und Philemon) sind hier zu behandeln! Das ist, falls es nicht zu einer völlig ungenügenden und hastenden Unterrichtsweise kommen soll, einfach unausführbar. Die durchaus historienhafte Apostelgeschichte ist bisher mit Recht fast überall in einer der mittleren Klassen gelesen worden. Wollte man sie der höheren Lehrstufe entsprechend etwa zu einer vertiefenden Charakterisierung der Apostel Petrus und Paulus verwenden, so ist der in dem Buche selbst gegebene Stoff dazu durchaus nicht geeignet; nur aus den Briefen ist zumal eine so komplexe Persönlichkeit wie die des Apostels Paulus nach ihren Hauptzügen zu schildern. Auch entspräche es der in gewisser Beziehung abschlieſsenden Bedeutung der Untersekunda viel mehr, wenn hier neben einem synoptischen Evangelium im Sommer während des Winters an der Hand der zweiten Lukasschrift auch ein Einblick in die älteste Geschichte der Kirche gegeben und vielleicht einige weitere kirchenhistorische Ereignisse kurz besprochen würden. Damit wäre in der That eine Art von Abschluſs des Religionsunterrichts für die aus IIb scheidenden Schüler hergestellt. Der Ober-Sekunda aber müſste, falls die Apostelgeschichte hier noch einmal von höheren Gesichtspunkten aus zu besprechen wäre, vornehmlich die Aufgabe erwachsen, das Lebens- und Charakterbild Pauli unter umfassender Benutzung der Briefe darzustellen; im übrigen hat sie der Unterprima einen beträchtlichen Teil des kirchengeschichtlichen Stoffes abzunehmen.

Denn daſs die in dem Lehrplane für den Unterricht in der Kirchengeschichte genannten Stücke den zu behandelnden Stoff nicht erschöpfen können, liegt auf der Hand. „Für die kirchlich religiöse Bildung der evangelischen Jugend unmittelbar bedeutsam“ sind andere Dinge in noch weit höherem Maſse als „Methodisten, Baptisten und Irwingianer“, „Herrenhuter, Spener und Wichern“. Diese Namen können offenbar nur als Beispiele gemeint sein. Aber die Kirchengeschichte überhaupt für ein evangelisches Gymnasium in einer Zeit, wo kirchliche Fragen die gesamte Gegenwart beschäftigen, auf einen Zeitraum von wenigen Monaten zusammenzudrängen, was doch nötig wird, wenn wirklich alle die für Ib genannten neutestamentlichen Schriften noch zur Erklärung kommen sollen, das ist

eine Zumutung, die einen gewissenhaften Lehrer in ernste Konflikte bringen kann.

Ich habe es darum gewagt, in dieser Richtung dennoch an der entscheidenden Stelle noch einmal vorstellig zu werden. Die freundlichen Leser der Jb. wollen mir gestatten, in diesem Zusammenhange von der Angelegenheit eingehender zu reden; das Ergebnis ist ein solches gewesen, dafs es recht eigentlich hierher gehört, und die demnächst mitzuteilende Ministerialverfügung giebt über den neuen Lehrplan für den Religionsunterricht so wichtige Deklarationen, dafs ihre Kenntnis allen Fachgenossen für den Unterrichtsbetrieb und die Auffassung der betr. Verordnungen, überhaupt unentbehrlich ist.

Gelegentlich eines in Berlin für den Evangelischen Verein übernommenen wissenschaftlichen Vortrags erbat ich mir von dem Herrn Minister Grafen v. Zedlitz eine Audienz, um die in weiten Kreisen gegen die Bestimmungen vom 6. Januar gehegten Bedenken vorzutragen. Die zur Beteiligung erbetenen Kollegen aus dem Westen waren bis auf Herrn Oberlehrer H. Evers aus Düsseldorf verhindert. Am 26. Januar, mitten in der Aufregung der bereits begonnenen Schulgesetzdebatte, hatte der Minister Wohlwollen und Zeit genug, uns zu hören. Das Gesuch um Vermehrung der Stundenzahl auf drei für die Prima sowie andere Wünsche unterdrückten wir, um nur den zwei dringlichsten Desiderien Ausdruck zu geben: dafs die Apostelgeschichte in einer mittleren Klasse, die Kirchengeschichte aber mindestens zur Hälfte in die Obersekunda verlegt würde, für welchen Unterricht jedenfalls ein ganzes Jahr zu bewilligen sei. Der Minister, der zu der Besprechung den Geh. Rat Wehrenpfennig herzugezogen hatte, kam unserem Begehren auf das liebenswürdigste entgegen. Namentlich die gröfsere Ausdehnung des kirchengeschichtlichen Stoffes erschien auch ihm als unerläfslich. Wir wurden angewiesen, unsere Anträge schriftlich einzureichen. Dies geschah unter dem 12. Februar. Am 12. April, nachdem Graf v. Zedlitz bereits aus seinem Amte geschieden war, erliefs sein Nachfolger, Minister Dr. Bosse, den Bescheid auf unsere Eingabe (U II No. 295), der formell eine Ablehnung, der Sache nach aber eine Genehmigung unserer Desiderate, oder doch wenigstens die abschliefsende Erklärung enthält, inwieweit wir berechtigt sind, auch innerhalb des bestehenden Rahmens der Verordnung unsere gewünschten Änderungen und Modifikationen vorzunehmen. Bei der eminenten Wichtigkeit der Verfügung, welche geeignet ist, viele in ihrer Arbeitsfreudigkeit durch die neuen Lehrpläne bedrängte Fachgenossen zu beruhigen, sei es mir erlaubt, das ganze Aktenstück hier mitzuteilen. Aus seinem Inhalte wird sich von selbst ergeben, nach welchen Richtungen hin wir unsere mündlichen Vorstellungen in der schriftlichen Eingabe vom 12. Februar erweitert hatten. Die Verfügung (die lithographiert, daher jedenfalls den einzelnen Schulkollegien zugegangen ist) lautet:

„Auf die Eingabe vom 12. Februar d. J. erwidere ich Ew. Hochwürden, dafs ich nach eingehender Prüfung der Bedenken und Wünsche,

welche in dem von Ihnen und dem Oberlehrer Evers in Düsseldorf unterzeichneten Gesuche betreffs der in den Lehrplänen vom 6. Januar d. J. vorgesehenen Gestaltung des evangelischen Religionsunterrichtes in den höheren Lehranstalten zur Sprache gebracht worden sind, es ablehnen mufs, die königl. Provinzial-Schulkollegien im Sinne Ihrer Vorstellung hinsichtlich gewisser Einzelheiten in den genannten Lehrplänen durch allgemeine Verfügung mit besonderen Weisungen oder Ermächtigungen zu versehen. Die vorgetragenen Wünsche sind zum Teil auch ohne solche erfüllbar, zum Teil aber überhaupt nicht zu billigen.

„Was den ersten, bereits in der mündlichen Besprechung erörterten Wunsch anlangt, so steht nichts im Wege, die Apostelgeschichte, deren Erklärung im Hinblick auf die in der Prima sich anschliefsende Kirchengeschichte als ein Hauptstück in der Lehraufgabe der Obersekunda bezeichnet ist, auch schon in einer mittleren Klasse gründlicher zu behandeln. Nach den Ansätzen der Lehrpläne für Obertertia und Untersekunda ist das sehr wohl zulässig, und thatsächlich wird in allen Anstalten, bei denen eine Trennung der Ober- und der Untersekunda in den Religionsstunden nicht eintritt — und das sind nicht wenige —, die Apostelgeschichte auch mit den Schülern der Untersekunda gelesen werden. Die Ansicht aber, dafs den Schülern, welche nach Beendigung des sechsten Lehrjahrs (aus Untersekunda) die Schule verlassen, mit der Apostelgeschichte ein besserer Abschlufs gegeben werden sollte, als mit der Erklärung eines synoptischen Evangeliums, vermag ich so wenig für zutreffend zu halten, dafs ich vielmehr bei allen Anstalten, an welchen die Schüler des sechsten Jahrganges in der Religion allein unterrichtet werden, d. h. also an allen sechsstufigen und denjenigen Vollanstalten, bei denen die Untersekunda durchweg von der Obersekunda getrennt ist, die eingehende Erklärung nicht der Apostelgeschichte, sondern eines synoptischen Evangeliums als Hauptstück in der Lehraufgabe der Untersekunda behandelt zu sehen wünschen möchte. Überhaupt scheint die Mahnung am Platze, die Apostelgeschichte, welche ‚eine Kirchengeschichte im kleinen' und ‚für das Verständnis der schon im Mittelgymnasium geforderten Reformationsgeschichte so wertvoll' genannt wird, in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht der Schule nicht einseitig zu überschätzen. Als ein Irrtum erweist es sich demnach auch, wenn in der Eingabe, trotzdem für die Obersekunda aufser der Apostelgeschichte auch ‚die Lesung von Abschnitten anderer neutestamentlicher Schriften' Lehraufgabe ist, lediglich wohl wegen des gesperrten Druckes der betreffenden Worte, angenommen wird, es scheine jetzt verlangt zu werden, dafs die Apostelgeschichte ‚in gröfserer Breite über den Hauptteil eines ganzen Jahres hingezogen' werde.

„Auch in betreff des zweiten auf die Kirchengeschichte bezüglichen Wunsches steht, wie schon in der mündlichen Besprechung erklärt worden ist, nichts im Wege, bereits in der Obersekunda, soweit die Zeit reicht, das Wichtigste aus der ältesten Geschichte der christlichen Kirche, etwa

bis zum Siege des Christentums im römischen Reiche, bis Augustin oder selbst bis Gregor dem Grofsen, anzuschliefsen. Dagegen würde es mit den Lehrplänen im Widerspruch stehen, wenn die Apostelgeschichte, wie in der Eingabe gewünscht wird, in der Obersekunda ,die nunmehr kursorisch behandelte Einleitung zu der unmittelbar in derselben Klasse noch sich anschliefsenden Kirchengeschichte bildete', so zwar, dafs von dieser ,wenigstens die Hauptsache schon in Obersekunda zu behandeln' wäre. Den Hauptteil der Kirchengeschichte aus der Prima in die Obersekunda zu verlegen, ist nicht statthaft, auch nicht an denjenigen Anstalten, bei welchen die Obersekunda in der Religion getrennt von der Untersekunda unterrichtet wird. Ebensowenig kann mit Rücksicht auf die sonstigen Aufgaben des Religionsunterrichtes auf die eigentliche Kirchengeschichte in der Prima ein volles Jahr verwendet werden. Die Lehrpläne bezeichnen die Gebiete derselben, auf welchen die Schüler unter allen Umständen wohl unterwiesen sein sollen. Ist aufserdem noch Zeit vorhanden, so ist es — eine richtige Behandlung vorausgesetzt — den Lehrern unbenommen, in der in der Eingabe angedeuteten Weise*) auch über das vorgeschriebene Mafs hinauszugehen. Im übrigen werden manche von den dort aufgeführten Punkten, z. B. der Islam, in dem geschichtlichen Unterricht zu erledigen, manche auch bei anderer Gelegenheit im Religionsunterrichte eingehender zu erörtern sein, ohne dafs sie als besondere Themata für die kirchengeschichtlichen Unterweisungen aufgeführt zu werden brauchten. Mit Entschiedenheit aber mufste dem mehrfach beobachteten Mifsbrauche entgegengetreten werden, dafs durch die Behandlung unfruchtbarer Gebiete der Kirchengeschichte die für die wahren Aufgaben des Religionsunterrichtes unentbehrliche Zeit und Kraft verkümmert wurde oder ganz verloren ging.

„Betreffs des an dritter Stelle geäufserten Wunsches**), dafs es gestattet sein möchte, bei der Lesung des Johannes-Evangeliums in Prima ,auch die eindrucksvollsten, das Lebensbild Jesu vervollständigenden synoptischen Stücke, insbesondere auch die Bergpredigt und manche Gleichnisse noch einmal zu kurzer vertiefender Wiederholung heranzuziehen', habe ich nur zu bemerken, dafs das selbstverständlich nicht nur gestattet, sondern geradezu unerläfslich sein wird, vorausgesetzt, dafs dabei die Hauptaufgabe als solche stets im Auge behalten wird.

---

*) Wir hatten genannt: Christenverfolgungen, Erhebung des Christentums zur Staatsreligion, Verweltlichung der Kirche, Islam, Mönchtum, Kaiser und Papst, kirchliche Wissenschaft und Kunst, Bettlerorden, Reaktion der Mystik gegen die scholastische Entartung, Reaktion der Nationen gegen den Druck der Kurie auf den grofsen Konzilien, die sog. Vorreformatoren; auch hinzugefügt: es dürfte doch kein Schüler eine höhere Bildungsanstalt verlassen, ohne im evang. Religionsunterrichte z. B. von dem Jesuitenorden und dem Vatikanischen Konzil etwas erfahren zu haben.

**) Herr Kollege Evers war von den rheinländischen Fachgenossen veranlafst worden, die folgenden Punkte dem ursprünglichen Gesuche noch ausdrücklich beizufügen.

„Ähnlich verhält es sich mit der folgenden Bitte, in der Prima in aller Kürze — ‚unter vertiefender Einführung in die Propheten und das Buch Hiob' — einen Abschlufs der alttestamentlichen Heilsgeschichte geben zu dürfen. Dafs an den verschiedensten Stellen im Religionsunterrichte nicht blofs der Prima auf das A. T. zurückgegriffen werden mufs, bedarf keiner weiteren Hervorhebung in den Lehrplänen, und in diesem Sinne beruht es auf einer Verkennung der diesseitigen Absicht, wenn in der Eingabe von der ‚jetzt vorgesehenen letztmaligen Behandlung des Alten Testamentes in Untertertia' gesprochen wird. Andererseits liegt aber bei diesem auf fünf bis sechs Wochen beruhenden ‚kurzen vertiefenden Abschlufs der alttestamentlichen Heilsgeschichte in Prima' die Gefahr nahe, dafs dabei für wirkliches Schriftverständnis und die nächstliegenden Unterrichtszwecke wenig gewonnen wird.

„An diese vier auf Verschiebungen des Lehrstoffes bezüglichen Wünsche werden in der Eingabe von dem zweiten Unterzeichner derselben alsdann noch zwei Wünsche hinsichtlich einer abweichenden Stoffbehandlung angeschlossen, wie solche unter Umständen höchstens für zwei Provinzen in Frage kommen könnte." (Für die Glaubens- und Sittenlehre neben der vorgeschriebenen Anknüpfung an die Augsburgsche Konfession auch eine solche an andere Grundlagen, z. B. N. T., Katechismus, Spruchkanon, oder eine selbständigere Gestaltung; statt des Katechismusunterrichtes überall da, wo die Gegensätze zwischen den evang. Bekenntnissen selbst noch zu schroff sind, die vorläufige Beibehaltung des bisherigen biblischen Aufbaus.) „Ich halte es deshalb nicht für angezeigt, in dieser Hinsicht allgemeine Anordnungen im Anschlufs an die Lehrpläne zu treffen, und überlasse es Ew. Hochwürden, den mitunterzeichneten Oberlehrer Evers bei Mitteilung des Vorstehenden darauf hinzuweisen, dafs die von ihm besonders vorgetragenen beiden Wünsche betreffs der Stoffbehandlung und der Glaubens- und Sittenlehre sowie im Katechismusunterrichte erforderlichenfalls zunächst bei dem betreffenden Provinzial-Schulkollegium zur Sprache zu bringen sein würden.

„Im übrigen nehme ich gern Gelegenheit, auch hier ausdrücklich zu bekunden, dafs die Ansätze der Lehrpläne bezüglich des Lehrstoffes nur den Rahmen bilden sollen, innerhalb dessen eine freie Bewegung sehr wohl möglich und unbenommen ist. Der rechte Erfolg wird, wie überhaupt, so besonders im Religionsunterrichte nur da zu erhoffen sein, wo der einzelne Lehrer auf dem ihm zugewiesenen Gebiete, den Bedürfnissen der verschiedenen Stufen und Jahrgänge entsprechend, sich frei zu bewegen Lust und Fähigkeit besitzt."

Man wird die Tragweite dieser authentischen Interpretation der Lehrpläne vom 6. Januar kaum überschätzen können. Aufser in den erfreulichen allgemeinen Erklärungen des letzten Alinea ist durch die Verfügung nach folgenden Richtungen hin ein höchst willkommener weiterer Spielraum im einzelnen eröffnet worden: 1. Die Untersekunda kann nach einem synoptischen Evangelium ungehindert auch die Apostelgeschichte

durchnehmen; 2. in der Obersekunda darf nach eingehender Besprechung des apostolischen Zeitalters an der Hand der Apostelgeschichte mit Hinzuziehung der entsprechenden Paulinen auch die Kirchengeschichte etwa bis Gregor d. Gr. behandelt werden; 3. die Unterprima wird dadurch fast um die Hälfte des zu behandelnden kirchengeschichtlichen Stoffes entlastet und behält Zeit zur Lesung einiger der genannten neutestamentlichen Schriften; 4. der kirchengeschichtliche Stoff ist nicht unter allen Umständen auf das im Lehrplan Genannte zu beschränken; 5. wenn schon in Obersekunda der wichtige Abschnitt bis 600 behandelt werden darf, so ist es möglich, für die Kirchengeschichte, da das apostolische Zeitalter mit den Paulinen nicht mehr als ein Semester in Anspruch nehmen wird, in beiden Klassen, IIa und Ib, zusammengenommen doch ungefähr ein ganzes Jahr zu erübrigen; denn bei der Möglichkeit, die Zeit von Gregor bis Luther kürzer zu behandeln, bleibt für die Reformationsgeschichte bis zur Gegenwart in Ib der gröfste Teil eines Semesters zur Verfügung.

Indem diese Zugeständnisse für die Stoffverteilung in den oberen Klassen errungen sind, glauben wir nicht dem Urteile zu verfallen, welches Gymnasialdirektor Dr. Dettweiler in einem Aufsatze der Kirchlichen Monatsschrift über die den Neuerungen Widerstrebenden gefällt hat (*Eine Beantwortung der Kaiserfragen in Sachen der Schulreform* 1891 Heft IX S 614): „Wer vermeint, auch in Zukunft könne man mit hinhaltendem, passivem Widerstande gegen unbequeme Verordnungen in der seitherigen zwar gut und alt genannten, in Wahrheit aber oft ebensowenig alten wie guten Art des Unterrichtsbetriebes verharren, den möchten wir nicht für seine Person, für die jeder selbst verantwortlich ist, sondern zum Besten der guten Sache einer auch für die Zukunft auf das Altertum sich stützenden und doch nationalen Jugenderziehung ernstlich warnen.“ Wir sind uns bewufst, durch die Herbeiführung der obigen ministeriellen „Deklaration“ der Lehrpläne zu Gunsten „alter, guter“ Gepflogenheiten wirklich der Sache des Religionsunterrichtes einen nicht unwesentlichen Dienst erwiesen zu haben. Der sonst lesenswerte Artikel des Dr. Dettweiler enthält übrigens für den Betrieb des uns beschäftigenden Faches keinerlei Winke, die sein Erscheinen gerade in einer kirchlichen Zeitschrift erklären könnten.

An die Besprechung des Lehrplans vom 6. Januar schliefse ich sofort den auf Grund desselben entworfenen *Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht*, den Prof. Heidrich zu Nakel im Programm des dortigen Gymnasiums entworfen hat. Die Übereinstimmung mit den meisten der hier vertretenen Forderungen ist augenscheinlich. In den drei unteren Klassen findet sich keine irgend erheblichere Abweichung von dem Normallehrplan; nur wünscht Direktor Heidrich in der Sexta 8 Lieder gelernt zu sehen, aus denen ich freilich das etwas hölzerne, jedenfalls unkindliche „O Gott, du frommer Gott“ und das dem jüngeren Alter ebenfalls schwerer zugängliche „Mit

Ernst, ihr Menschenkinder", lieber zu Gunsten leichterer Festlieder ausgeschieden sehen möchte. Auch setzt der Verfasser für die Quinta in das erste Vierteljahr des Sommers, nachdem die Sexta alttestamentliche biblische Geschichte bis Esra durchgenommen hat, noch vor das im zweiten Quartal zu Besprechende „Leben Jesu nach einer Bibl. Geschichte" dem Kirchenjahre zu Liebe die „Apostelgeschichte nach einer Bibl. Geschichte, und im Anschlusse daran in kurzer Darstellung a. Abschlufs des apostol. Zeitalters; b. Jüdische Geschichte von Esra bis zur Zerstörung Jerusalems; c. Luther" — das Hauptpensum meines Erachtens für diese Altersstufe ebenso ungehörig wie die drei Anhänge. In der Untertertia will Prof. Heidrich mit Recht den Katechismus noch einmal ausführlich behandeln; seine Anordnung empfiehlt sich zu allgemeinerer Erwägung: Ostern bis Johanni die Bibel (Einteilung, Übersetzungen, Bibelgesellschaften), Reihenfolge der bibl. Bücher. Daneben Katechismus II, 1 mit ausgewählten Psalmen und Hiob. Johanni bis Michaeli: Katechismus I, dazu ausgewählte Reden Jesu, besonders Bergpredigt und andere Abschnitte zur Auslegung des Dekalogs. Michaeli bis Weihnachten: Messianische Weissagungen, Katechismus II, 2, dazu ausgewählte Reden Jesu zur Erklärung seiner Person und seines Werkes; Weihnachten bis Ostern Leben Jesu, dabei Katechismus II, 3 und Reden Jesu vom Reiche Gottes. In der Obertertia wird zunächst der Katechismusunterricht mit der Erklärung von IV und V beendet und die Unterscheidungslehren angeknüpft. Dann folgt Johanni bis Weihnachten Apostelgeschichte (1—15 bis Michaeli; 16—28 I. Winterquartal), mit Kirchengeschichte bis zur Reformation; das letzte Quartal soll ausschliefslich der Kirchengeschichte von 1517 an verbleiben. Der Untersekunda fallen erweiternde und vertiefende Wiederholungen zu: Reich Gottes im alten Bunde im Sommer, Leben Jesu nach einem Synoptiker im Winter. Für Obersekunda nimmt der Verf., ganz abweichend vom Normallehrplan, die Propheten, messian. Weissagungen, Psalmen, Sprüche und Hiob während des ganzen Sommers in Anspruch; im Winter tritt bei ihm nunmehr zum dritten Male die Apostelgeschichte auf mit ausgewählten Briefen, so dafs man hier wohl von der in der oben mitgeteilten Ministerialverfügung getadelten Überschätzung der Apostelgeschichte reden dürfte. Aufserdem soll die Obersekunda, neben Liedern, Katech. und bibl. Büchern, auch die „Zahlen der Kirchengeschichte" (aus IIIa?) wiederholen. Für Prima weicht Heidrich von dem vorgeschriebenen Lehrplan nirgends ab.

Unabhängig von dem amtlichen Plan und vor ihm verfafst ist der Aufsatz Dr. Rudolf Stoewers zu Berent im Programm des dortigen Progymnasiums über: *Das Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes am Gymnasium und Realgymnasium.* Die allgemeinen Thesen, welche Dr. Stoewer vorausschickt, leiden an einem seltsamen Widerspruche. Nachdem die erste These für beide Arten von Schulen „das gleiche letzte Ziel" (das aber nicht genannt wird) im Religionsunterricht gefordert hat, lautet die 2. These: „Die Religionslehre ist nicht als ein Fach neben

anderen Fächern anzusehen, sondern sie ist der Geist, der die ganze Erziehung durchdringt". Abgesehen davon, dafs sich schwer begreifen läfst, wie die „Lehre" „der Geist" sein soll, so stellt nun doch der Verf. in der 4. These (die dritte will die „allgemeinen pädagogischen Gesetze" auch zur Erlangung der religiösen Kenntnisse angewendet wissen) die Forderung auf: „Die Religionslehre soll mehr als andere Fächer dem Abiturienten etwas Fertiges mit ins Leben geben, ohne dabei Theologie zu treiben." Was mag wohl unter diesem „etwas Fertigen" gemeint sein? Im einzelnen ist mir aufgefallen, dafs schon in Sexta Luthers Leben durchgenommen und (neben Lobe den Herren, den mächtigen u. s. w. und Wie soll ich dich empfangen) Ein feste Burg gelernt werden soll. Auch das Auswendiglernen des 1. Psalms ist für Sexta wohl noch zu schwer. Von Tertia an erscheint im Lehrplan bei jeder Klasse neben der biblischen Lektüre auch Kirchengeschichte; die Begründung und Erläuterung des Planes weist aber darauf hin, dafs nur die eigentliche Reformationsgeschichte eine genauere Behandlung verlange — im übrigen wird „die Kirchengeschichte nur so weit herangezogen, als für die göttliche Führung, die Ausbreitung des Reiches Gottes, welche auf der unteren und mittleren Stufe nach den biblischen Büchern gelehrt worden ist, in grofsen Zügen weiter zeigt, insoweit sie zum Verständnis gewisser Grundlehren des Christentums nötig ist". Nähere Andeutungen über die zu diesem Zwecke empfehlenswerte Stoffwahl finden sich nicht; auf S. 20 wird nur die „Ausdehnung der Reformationsgeschichte" in Prima „bis zum 30jährigen Kriege" gewünscht. Die Apostelgeschichte fällt in die Obertertia. Im ganzen erscheint der zu bewältigende biblische Lehrstoff als zu umfassend gedacht; die Prima soll nicht nur den Römerbrief, sondern auch den an die Hebräer, die Briefe an die Epheser, Thessalonicher und I. Corinther, den Jacobusbrief, ferner die messianischen Stellen aus dem A. T., gründlich wiederholend die Psalmen, und endlich als „Überleitung zur letzten Besprechung der Evangelien" „die Kernpunkte des Propheten Jesaias" lesen. Die Evangelien sollen dann schliefslich zur Erläuterung der Hauptpunkte der christlichen Sittenlehre dienen. Ob eine so umfangreiche Lektüre auf dem Gymnasium „unter zusammenhängender Benutzung des griechischen Urtextes bei allen wichtigen Punkten" zur Ausführung kommen kann? Übrigens hat die Prima nach Dr. Stoewers Plan auch noch die Augsburgische Konfession zu lesen und im Anschlusse daran die Hauptpunkte der Glaubenslehre zu besprechen.

Einen auf Quinta und Quarta beschränkten *Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht* giebt Direktor Dr. Zange vom Erfurter Realgymnasium im Programm von 1891. Wir haben hier die Fortsetzung der im vorigen Jahre besprochenen Arbeit für Sexta. Was dort schon hervorgehoben wurde, die aufserordentlich sorgfältige und wohlüberlegte Verteilung des Stoffs bis ins einzelnste und die klare Abgrenzung der Jahresziele auf die Abschnitte des Schuljahres, tritt uns auch hier wieder

wohlthuend entgegen. In Quinta schliefst die Schule an die Osterfeier der Kirche die Geschichte von Jesu Auferstehung und Erscheinungen, bis zur Himmelfahrt und zur Ausgiefsung des heiligen Geistes, in 10 Stunden. Weitere 10 Stunden behandeln die Geburt Jesu mit Vorgeschichte und Abschlufs der Jugendzeit mit dem Erlebnis im Tempel zu Jerusalem. In 13 Stunden ist die Vorbereitung des Werkes Jesu und sein erstes Auftreten in Galiläa, Judäa und Samaria zu besprechen; von Michaelis bis Weihnachten seine grofse Wirksamkeit in Galiläa bis zur Verklärung; von Weihnachten bis Ostern Jesu Wanderungen und Ende in Jerusalem. Von den im ganzen 78 Stunden sind 7 für Wiederholungen angesetzt; eine allerdings bescheidene Zahl. In der schon Jb. V gekennzeichneten Weise begleitet Dr. Zange in seinem Lehrplan jede Unterrichtsstunde und jeden geschichtlichen Stoff mit den heranzuziehenden Sprüchen, Begriffen, Katechismusstücken, Liedern, sowie mit entsprechenden Wiederholungen aus dem A. T. und verwandten Stoffen aus Geschichte, Lehre und Lied; die letzte Rubrik giebt „Geographisches, Kulturgeschichtliches und Heimatliches“. Für die Quarta ist der Stoff nicht auf Lehrstunden verteilt. Als die vier „Ziele“ werden aufgeführt: 1. Ostern bis Pfingsten II. Artikel mit Luthers Erklärung, Vertiefung des aus dem Leben Jesu in Quinta Gelernten (die Erfüllung der 10 Gebote durch Jesum im einzelnen, nach D. Schultzes „Fufsstapfen Jesu“). 2. Pfingsten bis Michaelis Ausgiefsung und Wirkung des heiligen Geistes nach Apostelgesch. 2—12. 3. Michaelis bis Martini Lehre vom heil. Geist, III. Artikel. 4. Einführung in die Evangelien unter Lesung von Marcus; daneben Luthers Erklärung des Vaterunsers. Die „verwandten Stoffe“, welche sich zur Erwähnung empfehlen, werden auch hier sorgfältig registriert. Kein gewissenhafter Lehrer wird die von Dr. Zange so reichlich und feinsinnig dargebotenen Winke und Hilfen ohne Segen benutzen.

Auch der Realschuloberlehrer J. Gräfe hat im Programm der Realschule zu Stollberg i. E. einen Lehrplan für VI—IV veröffentlicht unter dem Titel: *Zum religiösen Lehr- und Lernstoff in Klasse IV, V und VI einer sächsischen Realschule.* Da er indessen von der beneidenswerten Voraussetzung ausgehen kann, dafs diesen sämtlichen Klassen je 3 Stunden für den Religionsunterricht zugewiesen sind, so ist dieser Lehrplan für preufsische Schulen nicht verwendbar. Übrigens giebt der Verf. die Verteilung nur des Katechismusstoffes in einer die einzelnen Schulwochen umfassenden Übersicht; die biblische Geschichte wird in ihrer verschiedenen Behandlung für V und IV durch Vorführung von zwei Beispielen blofs gestreift. Ob indessen bereits in Quinta eine so eingehende Besprechung des II. und in Quarta des III., IV. und V. Hauptstückes angemessen ist, möchte mindestens sehr zweifelhaft erscheinen.

Über *Die Behandlung des Religionsunterrichts nach der Herbart-Zillerschen Methode* hat Dr. Thrändorf seine zuerst 1887 erschienene kleine Schrift aufs neue herausgegeben und um einige Lehrproben vermehrt. Es handelt sich um die Darstellung und Verteidigung der be-

kannten Lehrweise: durch Behandlung von verwandten Stoffen das Interesse zu erwecken und dadurch unterrichtlich zu erziehen. „Unser Luther“ soll nach dem Verf. „offenbar der Ansicht gewesen sein, dafs mit dem Auswendiglernen, dem ‚Anbilden‘ des Katechismus der Grund zu recht religiösem Leben gelegt sei.“ Im Gegensatze zu dieser sehr oberflächlichen Vorstellung von der Bildung eines sittlich religiösen Charakters fordert die neue „psychologische Methode“, „dafs der Zögling die religiösen Wahrheiten erst innerlich erlebe und dann erlerne“. „Teilnahme zu erwecken“, das ist die Aufgabe des Lehrers. Es fragt sich nur, ob diese Aufgabe nur durch die methodische Anwendung der fünf Formalstufen, deren Handhabung im einzelnen vorgeführt wird, zu lösen ist, und ob das Ziel durch die konsequente und ausnahmslose Befolgung der Methode wirklich und unfehlbar erreicht wird. Dafs ohne Erweckung der Teilnahme der Religionsunterricht ein ödes opus operatum bleibt, ist freilich selbstverständlich. Ernste Lehrer haben aber allezeit nach diesem Ziele gestrebt.

II. Lehrmittel.

Allgemeine, den ganzen religiösen Lehrstoff umfassende Werke fehlen unter den uns zur Besprechung zugegangenen Werken diesmal gänzlich. So wenden wir uns sofort den

I. Zum Katechismus

gehörigen Schriften zu.

Über *Den Bau des kleinen Katechismus Luthers oder den inneren Zusammenhang der fünf Hauptstücke* hat Chr. Richter ein Buch veröffentlicht, das zugleich eine fortlaufende Erklärung des Luthertextes zu bieten beabsichtigt. Der Verf. giebt sich alle Mühe, um die Weisheit und innere Notwendigkeit in der Aufeinanderfolge der fünf Hauptstücke nachzuweisen. Dafs das Gesetz vor dem Evangelium gewesen, zeige deutlich der Umstand, dafs im Paradiese die Worte Gottes: Du sollst essen und du sollst nicht essen! dem Protevangelium vorausgingen. Als ob man nicht ebenso gut deduzieren könnte: das Evangelium, die Kunde von der Güte und Liebe Gottes, die sich im Garten Eden tausendfach dem Menschen selbst entgegentrug, war der Boden, auf welchem sich das Verbot des einen Baumes erst aufbaute; und gerade in dem durch die Überschwenglichkeit der göttlichen Gaben geweckten Vertrauen gegen Gott lag die Waffe, mit welcher die Menschen in der Versuchung sich des Feindes hätten erwehren sollen. Dem Satze: das Evangelium kann erst recht verstanden werden, wenn das Gesetz uns niedergeschlagen hat, läfst sich ebenso wohl der andere gegenüberstellen: das Gesetz schliefst erst dann seine ganzen Tiefen auf, wenn uns das Evangelium gelehrt hat, Gott nicht nur zu fürchten, sondern auch zu lieben. Und so spräche eine gleich

gewichtige Erwägung für die Anordnung des Heidelberger Katechismus. Man thue auf diesem Gebiete des Systematisierens nicht zu viel. Richter selbst kennt sehr wohl — um einen Ausdruck zu gebrauchen, der in dem sofort zu besprechenden Aufsatze Rohdens über den Bau des Katechismus vorkommt — den „christocentrischen“ Organismus des unvergleichlichen Lutherbuches. Er sagt auf S. 19 ausdrücklich: Ein grofser Grundgedanke trägt, sie zu innerem Zusammenhange verbindend, alle fünf Hauptstücke; „dieser grofse Grundgedanke ist . . . kein anderer, als der der seligen Gottesgemeinschaft, in der (die?) wir uns durch Christum versetzt wissen, wie ihn die Kirche in ihren anderweitigen Bekenntnissen ausspricht.“ Wenn dies der Fall ist; wenn also auch das Gesetz nur aus „der seligen Gottesgemeinschaft in Christo“ heraus recht ausgelegt werden kann, warum dann das angeblich Systemhafte im Katechismus Luthers so betonen? Im übrigen ist die von Richter gegebene Auslegung, die in fortlaufender Entwickelung, nicht in der Form von Frage und Antwort auftritt, einfach, schlicht und verständig. Für die Schüler ist die Schrift natürlich, wie schon der Titel andeutet, nicht bestimmt; dem Lehrer giebt sie mannigfachen Anlafs zum Nachdenken.

Den gerade entgegengesetzten Standpunkt in Bezug auf den Zusammenhang des Katechismus nimmt Pastor Dr. v. Rohden in seinem Schriftchen *Über christocentrische Behandlung des lutherischen Katechismus* ein. Er geht von der geschichtlichen Erwägung aus, dafs die dogmatisch geschulten älteren Theologen in dem der Jugend vertraut gewordenen Katechismus den Inbegriff der reinen Lehre nicht erkennen zu können geglaubt haben. So bauten sie, in dem Bedürfnisse, neben dem Einprägen des Katechismustextes einen der Dogmatik analogen systematischen Unterricht darzubieten, unwillkürlich die kirchliche Dogmatik in den kleinen Katechismus hinein, indem sie denselben näher auslegten, mit Einleitungen und Ergänzungen versahen und so ein quasi System daraus machten. Rohden fügt hinzu: „Diesem systematischen Bedürfnis und dogmatisierenden Bestreben dienen die meisten auch der neueren Katechismusbearbeitungen, welche fast durchgängig den kleinen Katechismus zu einem verkürzten dogmatischen Kompendium umformen und alle Lehrsätze und Schemata, die sie für unerläfslich halten, wohl oder übel hineinzwängen.“ Dem gegenüber vertritt nun Rohden — ursprünglich in der Form eines Vortrages in der Petersburger Synode — folgende Thesen: 1. Der kleine Katechismus Luthers ist nicht systematisch aufgebaut, sondern jedes Hauptstück stellt von immer neuen Seiten ein Ganzes vom Christentume dar. 2. Der gemeinsame Beziehungspunkt oder der Schlüssel des Ganzen ist Christus. 3. Also ist die Person Christi in den Mittelpunkt des Katechismusunterrichts zu stellen. 4. Durch solche konkrete, geschichtlich-persönliche und zwar christocentrische Behandlung des Katechismus wird der „seelengefährliche“ Formalismus und Verbalismus des abstrakt dogmatischen Unterrichts vermieden und zugleich eine wesentliche Vereinfachung und Konzentrierung der Christenlehre gewonnen. Der Katechismus erscheint danach als die

Deutung der in dem Personleben Christi zusammengefafsten heiligen Geschichte, wie sie die christliche Gemeinde verstanden und zum Bekenntnis ihres Glaubens gemacht hat. — Der Einzelnachweis für diese sich allmählich immer weiter bahnbrechenden Gedanken mag in der Schrift selbst nachgelesen werden. Nur einiges werde hervorgehoben. Rohden weist (zur 1. These) darauf hin, dafs Luther gar nicht daran denke, das I. Hauptstück im Sinne einer Vorbereitung auf das Evangelium anzusehen und auszulegen; „die geschichtliche Stellung Moses zu Christus tritt ihm völlig zurück.“ Er legt das Gesetz auch nicht mosaisch, sondern christlich aus, durchweg nach der Analogie des Glaubens. Der kleine Katechismus ist nicht wie die gotischen Dome der scholastischen Systeme aufgebaut; die fünf Hauptstücke stellen nicht einzelne Teile oder Stockwerke des Christentums dar, wir sollen in ihnen auch nicht durch verschiedene Stadien des Heilsweges geführt werden — ein völlig unmögliches Nacheinander, dem schon die Stellung der Taufe als 4. Hauptstück aufs entschiedenste widerspricht! — „Wiederum thut man dem Katechismus auch dadurch Unrecht an, dafs man, unmutig von jenen architektonischen Konstruktionen sich abwendend, die Anordnung überhaupt für gleichgiltig erklärt und etwa ganz beliebig das I. Hauptstück in den 3. Artikel hineinsteckt. Nein, Luther hatte mit jedem Hauptstück in der Anordnung derselben seinen guten und klaren Gedanken; nicht zufällig nannte er sie die fünf Hauptstücke und koordinierte sie dadurch miteinander.“ „Jedes Hauptstück will vielmehr ein Ganzes vom Christentum darstellen. Der Katechismus bildet eine fünffache Schnur, deren Fäden nebeneinander herlaufen und sich miteinander verschlingen. Alle fünf Hauptstücke wollen das ganze Christentum geben, jedesmal von einer neuen Seite angesehen: das erste als göttliche Forderung und Aufgabe, das zweite als Ausdruck persönlicher Glaubensgewifsheit, das dritte als göttliche Gabe, die erbeten werden mufs, oder als Objekt des schuldigen Verlangens, in den Sakramenten als das Heil, dessen wir sinnenfällig versichert werden, und zwar in jedem Sakramente das ganze Heil.“ Zur dritten These wird der anziehende Versuch gemacht, im einzelnen nachzuweisen, auf welche Weise didaktisch zu verfahren ist, um wirklich Christum in allen Teilen des Katechismus zum Mittelpunkte des Unterrichts zu machen. Über den gröfseren oder geringeren Erfolg dieses Versuches wird man streiten können; manche Gedankenwendung mag als willkürlich erscheinen. Immerhin liegt hier die Aufgabe, welcher sich die Lehrbücher dieser pädagogischen (oder theologischen!) Schule unterziehen müssen, um den Nachweis zu führen, dafs in der That nicht die scholastisch systematisierende, sondern, kurz gesagt, die christocentrische Behandlung des Katechismus dem unvergleichlichen Lutherbuche am meisten gerecht wird und die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts am besten und sichersten löst.

Des Generalsuperintendenten D. Schultze *Katechetische Bausteine zum Religionsunterricht in Schule und Kirche*, die bereits in der 5. Aufl., wesentlich unverändert, vorliegen, haben sich durch ihre Tüch-

tigkeit schon so viele Freunde erworben, dafs ein weiteres Wort der Empfehlung unnötig ist. Der einfache Gedanke, gegen welchen die allermeisten Katechismusbehandlungen doch so vielfach sündigen: der Katechismus will erklären, nicht aber erklärt werden, bildet den Ausgangspunkt für den Verf. Was er will, ist: den Katechismus aus sich selbst erklären, d. h. die richtige und durchsichtige Gliederung des Textes aufweisen; das geschieht bereits durch die Veranschaulichung des architektonischen Aufbaues in den einzelnen Stücken des Katechismus; und es geschieht durch die organische Verknüpfung der einzelnen Hauptstücke untereinander. Dazu wollen die „Wanderungen durch den Katechismus" anleiten, welche in Frage und Antwort eine Anzahl von Themen — Vergeltung und Gericht, Danken und Dienen, die Vergebung der Sünden u. s. w. — durch den ganzen Katechismus hindurch begleiten, um zu zeigen, welches Licht die verschiedenen jedesmal in Frage kommenden Katechismusstellen auf das einzelne Lehrstück werfen. Im zweiten Abschnitt: „Zur Biblicität des Unterrichts" wird mit Meisterhand das ethische Bild des Heilandes nach seiner Erfüllung der 10 Gebote gezeichnet, „die Fufsstapfen Jesu"; und sodann 42 längeren Bibelstellen im Organismus der fünf Hauptstücke ihr Platz angewiesen, zum Teil unter frappanten, aber immerhin wohl sich leichter einprägenden Überschriften wie: der heimliche Mahner (Ps. 32, 1—5), die gefüllte Rose (Matth. 5, 20 ff.), die göttliche Schätzung (Röm. 3, 10—18), der Königssohn in Ketten (Röm. 7, 18 ff.), der Fels im Meer (Ps. 90) u. s. w. Ein letzter Abschnitt „Zur Plastik des Unterrichts" will durch Anwendung von Gleichnissen und „lebenden Bildern" eine Reihe von Bibel- und Katechismuswahrheiten veranschaulichen, — alles lehrreich und geistvoll, aber ja nicht zum Nachmachen für jedermann!

In der Abweisung der dogmatisierenden Methode stimmt mit dem Helsingforser Pastor v. Rohden ein nassauischer Amtsbruder und Kreisschulinspektor R. Eibach in seinem Schriftchen *Vademecum catecheticum für den evangelischen Religionsunterricht* völlig überein. Auch nach ihm ist in Luthers fünf Hauptstücken nicht ein wissenschaftliches System enthalten, welches darzulegen und zu beweisen die Aufgabe des Lehrers wäre. Er will vielmehr religiösen, christlichen, evangelischen Anschauungsunterricht geben dadurch, dafs das Kind lerne, sich in der umgebenden christlichen Welt umzusehen. Dazu bedarf es nicht einer ängstlichen und martervollen Anatomisierung oder Zerpflückung des Luthertextes durch skrupulose Worterklärung; „der Katechismus ist in der Beziehung wie ein schönes Gedicht. Alle sind einig darüber, dafs ein solches bei der Behandlung in der Schule nicht zerpflückt werden darf. Es soll und kann wirken, auch ohne dafs erklärt worden ist, warum der Dichter gerade diesen oder jenen Ausdruck gewählt hat." Auf die Sacherklärung kommt vielmehr alles an, und die mufs aus dem Leben, dem Beispiel, der Erfahrung gegeben werden. „Unser allerheiligster Glaube" ist der Gegenstand des Katechismusunterrichts; denn auch das Gesetz, das Gebet, die

Sakramente sind Gegenstände des Glaubens, nicht nur was die drei Artikel im zweiten Hauptstücke bringen. „Das: Ich glaube! steht für das geistliche Auge über dem Ganzen, wie über jedem einzelnen Teile, und auch bei den zehn Geboten kann kein Mensch bekennen: wir sollen Gott fürchten und lieben ohne den Glauben." — Im einzelnen weicht Eibach vielfach von dem herkömmlichen Umfange des Katechismusstoffes ab. Die Lehre von Gott, seinen Eigenschaften, seiner Dreifaltigkeit scheidet er vom Eingange des 1. Hauptstückes aus. „Ist die Erklärung des Glaubens an die Spitze des Unterrichts zu stellen, so darf ohne Frage an die Spitze der Gebote nicht eine Lehre von Gott gestellt werden .... Wir haben es mit Christenkindern zu thun, die von ihrem Gott doch schon recht viel wissen, jedenfalls genug, um zu wissen, wem sie zu dienen haben. Aufserdem gehört eine Lehre von Gott im gewöhnlichen Sinn überhaupt nicht in diesen Unterricht. Was von Gott gelehrt wird, mufs an ein Werk Gottes angeknüpft werden, und zwar so, dafs es aus demselben dem Kinde anschaulich gemacht werden kann." Daher ist an die Worte anzuknüpfen: Ich bin der Herr, dein Gott, der ich dich aus Ägyptenland u. s. w., und dieses auf die gröfste Erlösung in Christo anzuwenden. Was die Kinder nicht verstehen können, das übergehe man. Von der Erbsünde redet der ganze Katechismus nicht; mag sie fehlen, die Kinder haben doch dafür kein Verständnis. Was sie von der Macht der Sünde wissen müssen und begreifen können, ist im Schlufs der Gebote alles gegeben (S. 62). Auch die Lehre von den Engeln fehlt (S. 70 f.). Ebenso soll nicht von Christi zwei Ständen geredet werden; dagegen findet Eibach die Behandlung des Erlösungswerkes nach den drei Ämtern, weil dieselben aus dem A. T. bekannt seien, empfehlenswert. Sehr eigentümlich, aber jedenfalls nicht nachahmenswert ist es, dafs die geschichtlichen Momente aus dem II. Artikel, „empfangen vom heiligen Geiste" bis zum „von dannen er kommen wird" unter dem unglaublichen Titel auftreten (S. 83): „Nachlese zum II. Artikel"; sie werden mit der Bemerkung eingeführt: „Endlich stehen alle einzelnen Stücke, die der zweite Artikel nennt, mit dem Erlösungswerk in der innigsten Beziehung." Das heifst denn doch aus Scheu vor Systematisierung die Katechismusgrundlage selbst darangeben! Ebenso auffallend figuriert im dritten Artikel alles, was auf das Bekenntnis zur Kirche folgt, unter der Überschrift, die, wie jene „Nachlese", noch in Klammern gestellt ist: „Rest des dritten Artikels"; „der heilige Geist versichert uns in der Christenheit durch den Glauben der Vergebung der Sünden, der Auferstehung des Fleisches und des ewigen Lebens." — Ansprechend ist der Schlufs, der noch einmal einen Rückblick auf das Durchgesprochene wirft: „Zum Dank stimmt die Erinnerung an alle Gnade und Barmherzigkeit, die Gott dem armen sündigen Menschen hat zu teil werden lassen. Er will sie zu seinen Kindern machen. Dazu zeigt er ihnen die Gesinnung, die sie beseelen soll (in den zehn Geboten), wie er sich ihrer angenommen hat und immer noch annimmt (in dem Glauben), wie sie ihr Herz vor ihm stillen können (im Gebet

des Herrn), wie er sie zu Kindern macht und als seine Kinder pflegt (in Taufe und Abendmahl)." „Dazu fügt sich die Bitte: Gieb's nun, zum Wollen das Vollbringen, zuletzt die Krone des Lebens. Der Lehrer, der bis hierher mit Lust unterrichtet hat, wird nicht im Zweifel sein, wie er die letzte Stunde vor Gottes Angesicht anzuwenden hat."

Als einen Beitrag zur Reform des Katechismus hat Pfarrer Bernhard Dörries in Hannover seine *Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers* herausgegeben. Es liegt zunächst nur der 1. Teil: „Der Glaube" vor. Dörries bekennt sich offen als einen Schüler Ritschls und spricht es ausdrücklich aus, dafs die ganze Auffassung und Behandlung des 2. Hauptstücks von der Anschauungsweise dieser Theologie geleitet sei. „Den mafsgebenden Grundsätzen und Gewohnheiten der katechetischen Tradition" wird auch hier der Krieg erklärt; die Auseinandersetzung mit ihnen vollzieht sich aber durchweg in anerkennenswert sachlicher Form; die Vertreter gegenteiliger Anschauungen werden nicht einmal mit Namen genannt. Die bisherige Tradition verdrängte nach Dörries Luthers Wort; man beachtete seine eigene Erklärung im grofsen Katechismus fast gar nicht. Dagegen wird hier die Erklärung Luthers, und nicht das von ihm erklärte Katechismuswort, zum eigentlichen Leitfaden des Unterrichts gemacht und jenes nur hilfsweise herangezogen. Aber auch dies Verfahren soll nicht ein sklavisches sein, da auch Luther mit einem Fufse noch im Alten stand; selbst im Gedankenkreise Luthers will der Verf. sich nicht als festgebannt wissen, wohl aber im Sinne Luthers ihn selbst erfüllen. Nur nicht im Gefolge der alten Kirchendogmatiker! Auch Dörries betont die Einheitlichkeit des Katechismus, wie Eibach und Rohden, mit denen er überhaupt in sehr vielen Punkten zusammenstimmt. In jedem Hauptstücke finde sich das ganze Christentum, im ersten als Aufgabe für die christliche Gemeinde, im zweiten als christliche Lebens- und Weltanschauung, im dritten als Verkehr des Christen mit Gott, (viertes und fünftes werden hier nicht erwähnt). Es liegt kein System vor, daher gilt es auch nicht, jedes Katechismusstück in seine Teile und Unterteile zu zerlegen und in glossierender Weise auszulegen. Auch die unwahre und ärgerliche Frageform ist trotz ihres ehrwürdigen Alters aufzugeben; „welch wunderliche Gestalt müssen doch zuweilen die Fragen sich gefallen lassen, was alles wird hineingeprefst, um den unterbrochenen Zusammenhang wenigstens einigermafsen anzudeuten; wie unangemessen klingen manche Antworten im Munde der Kinder, die sich im Munde des Lehrers vielfach trefflich ausnehmen würden!" Ebenso verwahrt sich Dörries gegen allerlei Einschiebsel der katechetischen Tradition, wie die Engellehre, Lehre vom göttlichen Ebenbild u. s. w. „Unser gesamter Katechismusunterricht sollte im Grunde nichts anderes sein, als eine Entfaltung des heiligen Inhaltes des gebenedeiten Vaternamens unseres Gottes." — Der erste Artikel wird nun ganz als ein christliches Glaubensbekenntnis behandelt, aber mit Luther durchweg auf das Ich bezogen. Daher von einer allgemeinen Schöpfung nur anhangsweise zu reden ist, im Anschlufs

an die Worte „samt allen Kreaturen“. Mit gröfster Ausführlichkeit wird der Abschnitt der Lutherschen Erklärung behandelt, der allerdings gewöhnlich etwas zu kurz kommt: „Das alles ich ihm zu danken und zu loben u. s. w.“ Über Bitte, Dank, Lob, Gehorsam, Gottvertrauen — ohne Selbstvertrauen, ohne Sorge, mit Demut, mit Geduld — spricht der Verf. auf 24 grofsen Druckseiten so eingehend, als ob diese Dinge nicht alle schon im ersten Hauptstücke im einzelnsten hätten betrachtet sein müssen. Nur dafs er sich in diesem Buche auf „den Glauben“ beschränkt, erklärt und entschuldigt diese Ausführlichkeit; im fortlaufenden Unterricht kann es sich an dieser Stelle nur um Wiederholungen handeln. Im zweiten Artikel gruppiert sich der Stoff um das Luthersche „sei mein Herr“. Die Lehre von den zwei Ständen ist aufzugeben; erst mufs Jesu Werk und dann sein Wesen erörtert werden — hier in augenscheinlichem Widerspruch gegen Luther, der sich erst zu Jesu als wahrhaftigem Gott und wahrhaftigem Menschen bekennt, ehe er ausführt, was Jesus gethan hat. Dafs eine ganz ausführliche Lehre von der Sünde an dieser Stelle gegeben wird, wo es sich um die Voraussetzung der Erlösung handelt, ist gewifs richtig und empfehlenswerter, als die Lehre von der Sünde an den Schlufs der Gebote anzufügen. Die Erlösung wird als Zahlung eines Lösegeldes an Sünde und Teufel, auch als Opfer, aber nicht als satisfactio gefafst. Eine sehr unglückliche und völlig irreführende Veranschaulichung der „wahrhaftigen Gottheit“ Jesu in seinem Verhältnisse zum Vater beschliefst die Besprechung des zweiten Artikels. Unsere Erde hat kein Licht. Sie empfängt es von der Sonne. Denken wir uns um die Erdkugel eine grofse eiserne Schale gelegt, soweit der Lufthimmel reicht, dann ist es völlig dunkel auf Erden. „Jetzt aber denken wir uns weiter in der Schale eine Öffnung angebracht und diese Öffnung mit einem grofsen schönen Krystallglase ausgefüllt. Nun wird es wieder hell auf der Erde. Das Sonnenlicht kann wieder auf die Erde herabscheinen;“ aber nur durch das Krystallglas. „Nirgend anderswo sehen es die Menschen. Nur im Krystallglas leuchtet es ihnen. Das Krystallglas hat für sie ganz das Wesen der Sonne. Sie sehen und haben die Sonne einzig und allein in ihm. Nun, dann ist eben dieses Krystallglas jetzt für sie die Sonne. Wenn man sie fragt, wo die Sonne sei, so werden sie nirgend anders wohin zeigen, als nach dem Krystallglas. So werden sie denn das Krystallglas sicherlich auch die Sonne nennen.“ Die armen betrogenen Narren, wenn sie's thun! Aber Dörries glaubt es wagen zu können, also fortzufahren: „Ganz ebenso ist es nun mit Gott und Jesus Christus. Gott ist im Gleichnis die Sonne. Jesus nimmt die Stelle des Krystallglases ein u s. w.;“ die gewünschte Anwendung ergiebt sich von selbst; der ganze Vergleich ist aber überaus schief und bedenklich. Der Verf. hat davon ein Gefühl; aber er meint: der schwache Punkt des Vergleichs sei der, dafs durch das Krystallglas nie das ganze, volle Sonnenlicht fallen könnte. Uns liegt das Bedenkliche in der totalen Wesensverschiedenheit von Glas — und Sonne. — Beim dritten Artikel wird, entgegen dem Prinzipe, Luthers Erklärung als

Leitfaden zu nehmen, immer erst von den einzelnen Stufen in der Heiligung der Kirche oder Gemeinde, und dann erst von der des Einzelnen gesprochen; Luther läfst bekanntlich das umgekehrte Verhältnis vorwalten: „gleichwie er die ganze Christenheit u. s. w.“ Auch die Auffassung der Gaben des heil. Geistes als „Glauben und Reue“, nicht in der herkömmlichen umgekehrten Reihenfolge, weist auf die Ritschlsche Schule, aus welcher die Schrift hervorgegangen ist.

Ein eigenartiges und interessantes Werk ist D. August Nebes in Rofsleben Buch: *Der kleine Katechismus Luthers, ausgelegt aus Luthers Werken.* D. Nebe will auch an seinem Teile der weithin zu spürenden Bewegung gegen den Katechismusunterricht (zu Gunsten der biblischen Historie) entgegentreten. Jede biblische Geschichte enthält eine Lehre; dieselben müssen doch einmal zusammengefafst und übersichtlich geordnet werden. Dies geschieht meisterhaft in Luthers Katechismus. Er ist nicht zu kurz, nicht zu lang, auch nicht zu theologisch. Die Katechismuserklärungen allerdings werden oft von einem bösen Formalismus, abstrakten Doktrinarismus und toten Scholasticismus beherrscht. Aber davon findet sich keine Spur bei Luther selbst. Darum zurück zu Luther! Er soll uns sein Enchiridion auslegen und seine Sache führen. Ein erster Versuch, aber eine dankenswerte, lehrreiche Leistung. D. Nebe giebt zuerst eine wertvolle Geschichte des Lutherschen Katechismus. Keine der unter des Reformators Augen erschienenen Ausgaben hat ein sechstes Hauptstück von der Beichte und dem Amt der Schlüssel enthalten. Den Text unterzieht der Verf., trotz der Eisenacher Konferenz, noch einmal einer kritischen Revision. Sachlich giebt das Buch, wie zu erwarten war, keine eigentliche Handleitung für die Behandlung des Stoffes, im einzelnen aber wohl reiche Winke aus Luthers Werken über seine eigentliche Meinung. Dafs sich da mancherlei Lücken finden werden, versteht sich von selbst. So hat sich z. B. Luther nirgends (wenigstens bei D. Nebe nicht) darüber geäufsert, warum er das eigentlich zweite Gebot, vom Bilderdienst, der katholischen Tradition folgend, ausgelassen hat. Die vielen Citate über das 9. und 10. Gebot liefsen dagegen die Trennung beider durchaus nicht erwarten. „Es wird hier verboten die Begehrlichkeit und der Ursprung und Unreinigkeit des Fleisches, die uns zu Sünden reizt.“ „Etliche teilen die zwei Gebote. Es liegt nicht viel an der Teilung; S. Paulus fafst es in eins, Röm. 7, 7, da er spricht: du sollst dich nicht lassen gelüsten. So ist nun da die Lust verboten.“ Über sein Motiv zur Trennung beider im Katechismus hat sich Luther nicht ausgesprochen. Ebensowenig darüber, warum er im 3. Gebot statt des Sabbaths den „Feiertag“ gesetzt hat. Eine runde und genügende Erklärung darüber, was er sich unter Zaubern gedacht hat, fehlt bei Luther. Interessant ist, wie Luther über die Berechtigung, den sog. Schlufs der Gebote aus dem 1. Gebot auszuscheiden und selbständig zu erklären, geschwankt hat. Bezüglich der ebhaften Kontroverse über die Art des Übergangs vom ersten zum zweiten Hauptstücke ist es von Bedeutung, durch D. Nebe zu erfahren, dafs Luther

selbst ausnahmslos den heute so oft perhorrescierten Weg eingeschlagen hat: weil wir das Gesetz nicht halten können, darum ist das Evangelium und der Glaube nötig. Von Gottes Wesen, Eigenschaften, Dreieinigkeit, von der Schöpfung im allgemeinen hat Luther mit Bedacht nicht gehandelt; das göttliche Werk der Weltregierung ist mit den Worten: „wider alle Fährlichkeit beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret" nicht gemeint; sie sind noch im Sinne der Erhaltung zu verstehen. Seltsam ist, dafs alle alten Drucke in der Erklärung des zweiten Artikels den Text so geben: „und von allen Sünden, vom Tode u. s. w." Die Erklärung des dritten Artikels findet Nebe durchaus unklar und undurchsichtig. Wie Luther sich die Einteilung gedacht, hat er nirgends angegeben; von der im grofsen Katechismus innegehaltenen Ordnung ist der kleine abgegangen. D. Nebe selbst entscheidet sich dafür, dafs Luther zuerst vom Heilswege und sodann vom Heilsgute gehandelt habe. Eine Verbindung von den zwei letzten mit den früheren Hauptstücken ist durch Luther nirgends angestrebt. Die ausführlich mitgeteilten Äufserungen Luthers über Taufe und Abendmahl sind sehr willkommen. Das Abendmahlslied: „Jesus Christus unser Heiland" hätte (S. 397) nicht schlechtweg „Luthers Abendmahlslied" genannt werden sollen; es ist bekanntlich „Husens Abendmahlslied, von D. Luther gebessert".

Ebenso eigenartig und anziehend, wenn auch mit ganz verschiedenen Absichten geschrieben, ist Prof. Dr. Graus kleines Büchlein: *Luthers Katechismus erklärt aus biblischer Theologie. Eine kurze Glaubenslehre.* Hier ist der Standpunkt vertreten, dafs sich im Katechismus allerdings ein System vorfinde, aber das System der Geschichte, der ausgesprochene Gang und Fortschritt der göttlichen Offenbarung vom Alten zum Neuen Testament. „Ist dieser Gang der heiligen Schrift", (dem der Katechismus nach D. Grau folgt) „den sonst weder unsere Bekenntnisse noch unsere Glaubenslehren oder Dogmatiken in ihrem Aufbau berücksichtigen, für das Verständnis der Offenbarung Gottes recht bedeutsam, ja notwendig, so wird eine kurze Glaubenslehre, auf Grund des Katechismus aufgeführt, ein besonderes Recht für sich in Anspruch nehmen müssen". Diese Stellung zum Katechismus läfst sich allerdings unseres Erachtens nur dann festhalten, wenn man von der Erklärung Luthers absieht. Luther redet jedenfalls in allen 5 Hauptstücken aus dem christlichen Bewufstsein heraus; darin haben die vorher genannten Männer zweifellos recht. D. Grau berücksichtigt auch in der That Luthers Erklärungen nirgends; er schreitet ausschliefslich an der Hand des Katechismustextes vorwärts. Dabei fallen aber aus dem Schatze der „biblischen Theologie" so viele Lichtblicke auf die Zusammenhänge des Reiches Gottes im A. und im N. T., dafs es sich reichlich lohnt, dem kundigen Führer dankbar zu folgen, wenn auch im Katechismusunterrichte selbst, der Luthers Erklärungen nicht ignorieren darf, von den gewonnenen Erkenntnissen nicht allemal die unmittelbare Verwendung gemacht werden kann. — Das Gesetz des 1. Hauptstückes steht nach D. Grau ganz auf dem Boden des

A. T., ist also keineswegs im Sinne einer christlichen Moral gemeint. Der Bund mit Jehova war aber durchaus ein Bund der Gnade und nicht des Gesetzes. Die Gebote der ersten Tafel (1—5 nach der jüdischen und reformierten Zählung) nennen nicht eigentliche Befehle, sondern Gnadengaben, den Inhalt des Glaubens; auf alle 5 bezieht sich das: Ich bin der Herr, dein Gott. Während der Gott der Natur ein unbekannter Gott ist, ist der Gott der heilsgeschichtlichen Offenbarung einer, der Glauben fordert: ich bin dein Gott! Die Gebote der ersten Tafel waren eigentlich Erlaubnisse in Form von Geboten, weil sie so dem Menschen einpräglicher wurden. Die eigentlichen Forderungen der 2. Tafel zeigen deutlich die Unvollkommenheit des alttestamentlichen Gesetzes; schon die negative Fassung beweist dies. Erst der Berg der Seligkeiten erhebt das Gesetz des A. Bundes zu Vollkommenheit. „So gewifs die Erlösung des Volkes Israel aus Ägypten nicht vollkommene Erlösung ist, welche vielmehr erst in Jesu Christo sich vollzogen hat, so gewifs war auch die Sittlichkeit, welche von jenem Israel gefordert wird, nicht vollkommen.“ Auch die sog. 10 Gebote sind eine Weissagung, das Evangelium des A. T., die erste Tafel seine Auslegung, die zweite seine sittlichen Forderungen. Ebenso ist der Gott des 1. Artikels für den Verf. nicht der neutestamentliche Gott, sondern der des A. T., aber der selbst den Neuen Bund schafft und die Gnadenerweisungen des 2. Artikels bereitet. Der zweite Artikel selbst wird nur geschichtlich durchgesprochen: die von Luther zum herrschenden Gesichtspunkte gemachte Beziehung auf das erlöste Ich tritt vollständig zurück. Der descensus ad inferos wird thatsächlich mit der Herrschaft zur Rechten des Vaters identifiziert: „so hat unsere Kirche das Wort: niedergefahren zur Hölle nur in dem Sinne auffassen können, der in der heil. Schrift Grund hat, nämlich in dem Sinne der Verherrlichung Jesu und der Machtübung Jesu.“ „Unsere“ d. h. die lutherische „Kirche“ wird von D. Grau beim 3. Artikel in einer doch wohl nicht ganz geschickten und berechtigten Weise hervorgehoben: „sie hat zu der Thorheit und Schwäche Gottes nicht so viel menschliche Weisheit und Stärke hinzugefügt, und dadurch jene unwirksam gemacht.“ „Wenn dann nun auch die lutherische Konfession nicht mächtige Kirchenstaaten oder Staatskirchen hervorgebracht hat, sondern nur ihre Bekenntnisse, Katechismen und Lieder oder ihre Theologie als Rüstzeuge besitzt, so darf sie sich dennoch des Wortes Jesu getrösten: Fürchte dich nicht, du kleine Herde, und des Wortes des Apostels: Was thöricht ist vor der Welt, das hat Gott erwählet, dafs er die Weisen zu schanden machte u. s. w.“ Wer hat denn mehr und in erbitterterer Unduldsamkeit auf seine theologisch-menschliche „Weisheit“ gepocht, als die alten lutherischen Kirchendogmatiker?

Im folgenden können wir uns bezüglich der hierher gehörigen Litteratur kürzer fassen. Des Superint. D. Steinmetz in Göttingen *D. Luthers Katechismus in Fragen und Antworten ausgelegt*, nebst Zugaben für die Bibellesestunde und die Perikopenkunde (2. Aufl.), haben

wir bereits gelegentlich der 1. Auflage in den Jb. IV (S. 15) besprochen. Dieselben 360 Fragen wiederholen sich auch hier; statt der damaligen 90 Fragen für Konfirmanden sind jetzt 45 über die Bibel und 45 über das Kirchenjahr und einige Kirchenlieder hinzugefügt. Ebenfalls Jb. IV (S. 16) ist von uns die 20. Auflage des *Kl. Kat. Lutheri als Grundlage einer Unterweisung im Christentum* von Heuser und Sander bereits besprochen worden. Sämtliche von uns damals gemachten, zum Teil nicht unerheblichen Ausstellungen haben in dieser 21. Auflage — es sind allerdings Stereotypausgaben! — keinerlei Berücksichtigung gefunden. Zu rügen ist das ganz auffallend schlechte Papier dieses Buches, das obendrein nicht einmal geheftet zum Verkaufe kommt. Diese letztere Unsitte der deutschen Verlagsbuchhandlungen sollte immer wieder bei Bücheranzeigen öffentlich getadelt werden, oder man müfste ungeheftete Broschüren als nicht lesbar zurückschicken. Eigentlich erforderte es der Anstand, dafs, wenn überhaupt gebundene Exemplare von seiten des Verlages ausgegeben werden, auch nur solche als Recensionsexemplare zur Versendung kämen. Die liederliche Form eines ungehefteten und beim Aufschneiden auseinanderfallenden Buches aber verdiente von vornherein die Abweisung.

Auch die im übrigen besser ausgestattete *Umschreibende Erklärung des Mecklenburgischen Landeskatechismus* von Pastor Schliemann zu Meteln ist leider ungeheftet. Ein Urteil über das Buch, welches der Verf. nach 32 Jahren hiermit in 2. Auflage herausgiebt, können wir uns nicht wohl bilden, weil die der umschreibenden Erklärung zu Grunde liegenden Fragen und Antworten des Landeskatechismus selbst nur mit den Anfangsworten abgedruckt sind. Wir können nicht einmal feststellen, ob die 744 (!) Fragen sämtlich auf Rechnung des offiziellen Lehrbuches oder des Pastor Schliemann kommen. Es scheint aber das erstere der Fall zu sein. Wenn man in Preufsen einen solchen Respekt vor Überladung des Gedächtnisses hat, was würde man zu den Anforderungen sagen, welche hier an die Schüler gestellt werden! Nicht nur die 43 fettgedruckten Fragen und Antworten des Landeskatechismus sind neben dem Lutherbuche selbst zu lernen, sondern auch 181 Schriftstellen, 9 längere Abschnitte der Bibel und 29 Lieder nebst 8 Liederteilen. Dies ist die offizielle Anordnung. Dazu aber möchte Pastor Schliemann noch bedeutend mehr lernen lassen, von den fleifsigeren Kindern z. B. auch sämtliche Advents-, Weihnachts- und Neujahrslieder des Gesangbuches! Die Erklärung selbst ist die traditionelle. Beim Zaubern bringt der Verf. eine solche Fülle einzelner Zauberkünste zur Sprache (11 Arten!), dafs mancher daraus erst die diesbezügliche Unterweisung erhalten wird. Luthers Erklärungen zum 9. und 10. Gebot mifsbilligt Pastor Schliemann; der mecklenburgische Landeskatechismus hat dazu eine neue gemacht, welche das 9. auf die böse Lust, das 10. auf die Erbsünde bezieht, womit der Verf. einverstanden zu sein scheint. Im übrigen wird der gewöhnliche Gang innegehalten: Gottes Wesen, Eigenschaften, Dreieinig-

keit, Glaube, Schöpfung aus Nichts — der Welt, des Menschen, Zeit der Schöpfung u. s. f.

Eine starke Zumutung an das Gedächtnis der Schüler macht auch das zur Einführung genehmigte *Spruchbuch für den evang. Religions- und Konfirmandenunterricht* im Grofsherzogtum Hessen. Die Auswahl der Sprüche im Anschlufs an die 5 Hauptstücke ist eine verständige und den Unterricht zweifellos fördernde. Aber wenn auch die blofs zu lesenden, mit einem Stern versehenen Stellen ausscheiden, so bleibt doch immer noch ein Rest von 328 längeren oder kürzeren Sprüchen übrig, welche memoriert werden sollen. Allerdings nimmt, wer diesen fast nur aus den schönsten und bekanntesten Kraftstellen zusammengesetzten Spruchkanon sich unverlierbar angeeignet hat, einen überaus reichen Schatz fürs Leben mit.

Nicht unmittelbar dem Unterrichte dienend, aber für den Unterrichtenden interessant und lehrreich sind zwei Nummern der *Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. und 17. Jahrhunderts*, die No. 92 und die Doppelnummer 93, 94. In der ersteren giebt Professor Kawerau *Zwei älteste Katechismen der lutherischen Reformation* heraus. Den einen hat wahrscheinlich Petrus Schultz verfafst, über dessen Lebensumstände man nur Vermutungen anstellen kann; den anderen hat der schon im 23. Lebensjahre zum Rektor der Universität Leipzig beförderte Chr. Hegendorf in Wittenberg bei Georg Rhau (1526?) herausgegeben. Die kurze Einleitung Kaweraus enthält eine Übersicht über säntliche vorluthersche evangelische Katechismen; es sind ihrer immerhin 10, aufser dem von Melanchthon geschriebenen, für Prediger bestimmten, aber nicht vollendeten von 1528. — Die Bedeutung des Gesetzes wird bei Schultz so aufgefafst: „wie erkenstw das? (dafs wir schuldig worden sind des tzorns Gottes) durch sayn gepott.“ „nicht das wir sie halten mögen, sondern das wir wissen, was wir thun vnd lassen sollen.“ „Können wir die tzehen gepot auch halten? Neyn wir können vnd vermögen sie nicht zu halten, es ist vnmüglich menschlicher Krafft“ u. s. w. Die „Kirche des Babstes“ erscheint schon hier (1527) im III. Artikel als vom „teuffel regirt“. Feiner fafst Hegendorf das Verhältnis von Gesetz und Glauben: „Aus diesen Zehen gepotten lernet die iugent, was sie Gott pflichtig und schuldig ist, Gotte aber ist sie schuldig, glauben, lob und dulden seine werck. Lernet auch, was sie dem nehisten schuldig sey, nemlich die liebe, wilche, wer sie helt der hat das gesetz erfüllet“ pp. Es folgt dann das „Tauff gelübde“, eine „Kurtze deutung des Christlichen glaubens“ und eine „Kurtze deutung des Vater vnsers“. — Der zweite hier in Rede stehende Neudruck enthält aus dem in der Danziger Stadtbibliothek von Prof. Nic. Müller in Berlin entdeckten, eigenhändigen Originalmanuskript Luthers dessen 1520 geschriebene klassische Auslegung der 10 Gebote unter dem Titel *Von den guten Werken.* Hier sind alle Gebote durchaus christlich gefafst; im ersten sieht Luther schon den Glauben geboten. 1—7 werden ausführlich, das 8. Gebot ganz kurz be-

sprochen, die beiden letzten auf einer halben Seite. Der Herausgeber weist darauf hin, dafs man angesichts dieser Lutherhandschrift ersehen könne, wie willkürlich Setzer und Korrektoren auch der ersten Drucke von Lutherschen Schriften mit dessen Text umgegangen sind.

2. Schriften zur Glaubens- und Sittenlehre.

Mit seiner *Glaubenslehre* hat nunmehr Professor R. Heidrich, der inzwischen Direktor des Nakeler Gymnasiums geworden ist, sein dreibändiges *Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen* vollendet. Es ist eine dankenswerte, wenn auch etwas umfangreiche und in der Umständlichkeit ihrer Behandlungsweise nicht leicht zu handhabende Gabe an die Lehrerwelt. Über die Aufgabe dieses dritten Teils spricht sich der Verf. sehr verständig dahin aus, dafs, nachdem die unteren Klassen biblische Geschichte und die mittleren den Katechismus gehabt haben, nun nicht etwa ein Fortschritt zum System der Dogmatik geschehen müsse, sondern ein Stehenbleiben beim Katechismus und zugleich eine Rückkehr zur heil. Schrift als der Grundlage des Katechismus. Auch dieses Handbuch will womöglich immer von der Schriftstelle ausgehen, an den Katechismus anknüpfen und schliefslich das dogmatische Resultat gewinnen. Der 4. Abschnitt (von der Aneignung des Heils) besteht geradezu in einer Auslegung des Römerbriefs, die auf 14 Stunden berechnet ist; an dieselbe soll sich in 4 Stunden Luthers Vorrede zum Römerbrief, Luthers Sendschreiben vom Dolmetschen und die Augsburger Konfession anschliefsen. Um jeden Verdacht zu beseitigen, als wolle er ein System der Dogmatik geben, hat der Verf. den einzelnen Teilen seiner Glaubenslehre praktisch erbauliche Überschriften gegeben, von denen er aber schwerlich fordert, dafs sie gerade so überall auch den Schülern übermittelt werden sollen. Die Inhaltsbezeichnung für den 1. Abschnitt lautet: „Wo findet die Seele die Heimat der Ruh? Du hast uns zu Dir geschaffen, o Gott, und unser Herz ist unruhig, bis es Ruhe findet in Dir! Ich glaube an Gott den Vater, den Allmächtigen, Schöpfer Himmels und der Erden“; Abschnitt 2: „Du bist zwar Gottes Sohn, doch ach, nur der verlorene“; 3.: „Also hat Gott die Welt geliebt u. s. w.“; 4. „Wie wird der Mensch vor Gott gerecht?“ 5. „Das Reich Gottes auf Erden und im Himmel.“ Auf 35 Seiten giebt der Verf., nicht ohne vielfache Wiederholungen, (dieselben Aussprüche von Delitzsch und Kähler, sowie das Programm der Religionszeitschrift (sic!) werden auf 12 Seiten je zweimal ausführlich citiert) eine kurze Geschichte der Entwickelung der evangelischen Glaubenslehre; eine allgemeine Besprechung des Unterrichts in der Glaubenslehre (Anweisung, Anforderungen, Schwierigkeiten); einen Katalog von Büchern, welche dem Religionslehrer beim Unterrichte dienen können; eine Liste der in Preufsen eingeführten Schulbücher dieses Fachs, und schliefslich den Lehrplan, den wir eingangs in seiner Anpassung an die offiziellen Lehrpläne vom 6. Januar bereits besprochen haben. —

Auch die allgemeinen Erörterungen über Ursprung und Wesen der Religion sind etwas gar zu umständlich gehalten und treffen doch den Kern nicht. Die Religion habe ihren Ursprung nicht auf die Phantasie, nicht auf den Verstand, nicht auf den Willen zurückzuführen, sondern auf das Gemüt. Das ist eine schiefe Fassung und Darstellung. Religion ist ein Verhältnis, das Verhältnis des Menschen zu Gott, welches den ganzen geistigen Menschen umfafst und zustande kommt entweder aus der natürlichen Erkenntnis von Gott oder aus Offenbarung; eigentlich giebt es überhaupt keine Religion ohne Offenbarung; beides sind Wechselbegriffe. Dafs die Schüler in der von Heidrich beobachteten Ausführlichkeit (auf 9 Seiten) mit den Beweisen für das Dasein Gottes bekannt gemacht werden müfsten, wird wohl nicht verlangt sein, wiewohl der Verf. 5 Stunden für diesen Gegenstand ansetzt! Die Lehre von Gott wird in der etwas auffallenden Reihenfolge behandelt: 1. Gott ist Leben und Geist; 2. Gott ist der Heilige; 3. Gott ist die Liebe (daher 1. ewig, allgegenwärtig und allmächtig; allwissend und allweise; 2. daher unveränderlich und gerecht; 3. daher gütig, geduldig und gnädig). Die Lehre von der Schöpfung soll sich an die Lektüre von Gen. I und Psalm 104 anschliefsen. Ebenso soll die Geschichte vom Sündenfall die Grundlage der Lehre vom Ursprung und Wesen der Sünde bilden. Dafs es sich bei beiden Schriftstücken nicht um wirkliche Geschichte, sondern um Einkleidung religiöser Ideen handle, will der Verfasser den Schülern ausdrücklich mitgeteilt sehen. Sehr anziehend und geschickt ist die ganze Lehre von Christo behandelt, auch der dogmengeschichtliche Stoff im wesentlichen richtig angegeben. Dafs Jesus bei den Synoptikern niemals seine Person, sondern immer das Himmelreich zum Gegenstand seiner Predigt gemacht habe (S. 138), kann doch wohl angesichts z. B. Matth. 11, 24 und 28 nicht ernstlich behauptet werden. Auch mufs der so oft gehörten Behauptung widersprochen werden, als habe Jesus erst auf Grund schmerzlicher Erfahrungen seine Lehre fortgebildet; nicht mit dem Gedanken, dafs er sterben müsse, habe er sich anfangs beschäftigt, sondern mit dem, dafs er das vollkommene Gottesreich auf Erden würde gründen können. Nach Joh. 2 ist sich Jesus schon bei seinem allerersten Auftreten in Jerusalem klar bewufst gewesen, dafs der Konflikt, den er bei der Tempelreinigung heraufbeschwor, schliefslich ein für ihn tödlicher sein würde. Eine besondere Beachtung verdienen und einen Hauptwert besitzen die zahlreichen von Heidrich eingestreuten Exkurse, welche für den Lehrer allein bestimmt sind; ich nenne die Nummer 25 über den Ursprung der Sünde, 36 über die Kenosis, 44 die Lehre von der Heilsbedeutung des Todes Jesu in ihrer geschichtlichen Entwickelung, 61 die Lehre von der Rechtfertigung in der Kirche; auch die verschiedenen biblischen Auffassungen von der Bedeutung des Todes Christi sind trefflich dargestellt. Mafsvoll und klar ist der Widerspruch gegen die Ritschlsche Versöhnungslehre S. 161, die Stellungnahme zur Trinitätslehre No. 47. Alles in allem liegt für den Lehrer in dem Religionsbuche

Heidrichs ein sehr umfangreiches und schätzenswertes Material vor; er mufs nur sichten und für die Benutzung — Zeit haben.

Sehr verschieden durch Kürze und Knappheit ist ein Werkchen von Professor Wilh. Hess in Mannheim, das freilich auch nur ein Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht in Gymnasien und Progymnasien sein will: *Christliche Glaubens- und Sittenlehre.* Eine religionsgeschichtliche Einleitung spricht sich kurz und bündig, aber klar und richtig über die Religion im allgemeinen aus, ihren Ursprung, den Glauben und sein Gebiet, die Offenbarung, heilige Schrift, die geschichtlichen Religionen und Konfessionen, alles mit einer Fülle lehrreicher und trefflicher Citate aus der Litteratur aller Zeiten und Völker. Ein für die Schüler viel zu weit gespanntes Gebiet betritt dagegen der Verf., wenn er nicht nur von der sog. Urreligion, sondern auch vom Fetischismus und Animismus, von der Religion der Rigveda, dem Brahmanismus, dem Buddhismus, der persischen Zendreligion, der germanischen, griechisch-römischen und ägyptischen Religion, vom semitischen Polytheismus und dann erst vom Judentum, Islam, Christentum, Katholizismus, Protestantismus und schliefslich von Christentum und Humanität redet. Die eigentliche Glaubens- und Sittenlehre, das Evangelium vom Reiche Gottes, wird in 4 Teilen behandelt: 1. Gott unser Vater, der Urheber und Vollender des Reichs; 2. der Mensch in seiner Bestimmung für das Gottesreich; 3. Jesus Christus, der Gründer des Gottesreiches; 4. die religiös sittliche Verwirklichung des Gottesreiches. Alles besonnen und warm. Vielleicht zu ausführlich sind die Beweise für das Dasein Gottes und die Unsterblichkeit der Seele. Die Erbsünde wird in ihrer Thatsächlichkeit anerkannt, die Übertreibung von Tertullian und Augustin aber getadelt. Christus ist dem Verf., entsprechend der modernen Auffassung, der Idealmensch, sündlos, aber ein Sohn Josefs und der Maria; sein Tod nicht sühnend, aber mit Auferstehung und Himmelfahrt gekrönt. Die Sittenlehre wird ganz kurz in vier Paragraphen behandelt: die religiösen Pflichten, die Individualpflichten, die Familienpflichten und die Sozialpflichten.

Blofs mit der Ethik beschäftigen sich endlich die *Grundzüge der evangelischen Sittenlehre* von Direktor Julius Naumann, der dritte Teil von dessen Hilfsbuch für den evangel. Religionsunterricht. Nach einer Einleitung über Begriff und Geschichte der Ethik, welche letztere kurz und übersichtlich für Schüler höherer Klassen skizziert ist, wird in systematischem Aufbau der Zusammenhang mit der Glaubenslehre und sodann der Komplex sämtlicher Pflichten besprochen, und zwar 1. die Pflichten gegen Gott; 2. die Selbstpflichten (ein häfsliches, aber, wie es scheint, sich einbürgerndes Wort) oder das Verhalten gegen sich selbst, das Verhalten gegen den Nächsten, und zwar allgemeine Pflichten gegen alle Menschen und besondere Nächstenpflichten in Familie, Staat und Kirche; alles klar, biblisch und erschöpfend. Nur möchte auf der Schule allerdings die Zeit fehlen, diesen gewaltigen Aufbau von Christenpflichten auch nur einigermafsen durch Individualisierung belebt zur Veranschau-

lichung zu bringen. Ein auffälliges Beispiel für die angebliche Berechtigung der Notlüge steht auf S. 28, wo es heifst: „die Erfüllung (?) der Wahrhaftigkeit kann zuweilen auch vor dem strengsten sittlichen Gemüt unmöglich gemacht werden, wenn a. eine höhere Pflicht vorhanden ist, b. und kein anderes Mittel geboten ist, die Verletzung der Wahrheit zu verhüten;" als Beispiele figurieren dann „1. der Arzt und der Kranke; 2. der Krieger und der Feind; 3. der Erzieher und der Zögling, Matth. 26, 69—75 Petri Verleugnung". Des Apostels schwerste Lebenssünde, um deren willen ihn Jesus erst aufs neue in sein Amt wieder berufen mufste (Joh. 21), unter das Licht der Notlüge gestellt, das ist allerdings eine überraschende Neuerung.

III. Zur biblischen Geschichte und Bibelkenntnis.

Dieser Abschnitt kann in grofser Kürze behandelt werden, da die vorliegende Litteratur nur wenige Nummern umfafst. Ein Buch, das die biblische Geschichte im ganzen behandelte, ist überhaupt nicht erschienen oder dem Berichterstatter wenigstens nicht zugegangen. H. van Sendens *Hülfsbuch zur biblischen Geschichte* ist weiter nichts als eine Anweisung zum verständigen und erfolgreichen Gebrauche der neuen Ausgabe von Bodemanns biblischer Geschichte; wie man dies Buch auf den verschiedenen Unterrichtsstufen behandeln, was gelesen, was erzählt werden soll, mit Winken für richtigere Übersetzung, für Heraushebung des Hauptgedankens, für Heranziehung verwandter Schriftsteller und Liederverse; — alles vorzüglich, aus reifster Erfahrung des alten Praktikers heraus. Auch in Kleinigkeiten zeigt sich die scharfe Beobachtung des Schulmanns; ich führe folgende Stellen an: (S. 7) „Zu warnen ist vor umschreibenden Fassungen, die das von Malern verwandte Symbol, dafs der Rauch des Opfers bei Abel steigt, bei Kain zu Boden schlägt, geradezu in die Erzählung für Kinder aufnehmen, so die Geschichte verrohen und soviel sie können zur Zeichendeuterei locken, die wahrlich natürliche Wurzeln genug hat." S. 100: „Ob die" zur Veranschaulichung des Pfingstwunders „auf den Bildern übliche Darstellung richtig ist, wird schwer zu entscheiden sein. Wird sie beibehalten, so ist jedenfalls nichts darauf zu bauen. Die richtige Übersetzung lautet: Und es erschienen ihnen Zungen, zerteilet wie von Feuer; und er setzte sich auf einen jeglichen unter ihnen."

In dem Jahresbericht über das König Wilhelm-Gymnasium zu Höxter hat Prof. Dr. Fauth einige Bemerkungen *Zum alttestamentlichen Religionsunterricht* veröffentlicht. Sie umfassen aber wenig mehr als zwei Quartseiten. Prof. Fauth spricht sich hier über die zur kritischen Frage bezüglich der alttestamentlichen Entwickelungsperioden einzunehmende

Stellung des Lehrers aus. Er will weder ganz mit „Schmid“ *) (Einführung der Schüler in die kritischen Resultate) noch mit Hollenberg (Ignorieren derselben) gehen. (Vgl. über beide Standpunkte unseren Bericht Jb. III, S. 7.) Die angeblichen Resultate seien noch durchaus nicht einhellig zugegeben; der Lehrer könne sich mit kurzen Hinweisungen z. B. auf die nichtmosaische Abfassung des Pentateuchs, auf die spätere Herkunft von Jes. 40—66 u. s. w. begnügen. Im ganzen stimme er mit der Behandlung „Heiderichs“ (der Nakeler Direktor heifst Heidrich) im zweiten Bande seines Handbuchs für den Religionsunterricht überein (vgl. Jb. V S. 31 f.).

Für die Erklärung eines neutestamentlichen Geschichtsbuches liegt eine besondere Arbeit vor von Dr. Thrändorf, *Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel.* Es ist dies der 2. Teil der in dem Jb. V (S. 29 f.) besprochenen Schrift: Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Wie dort der zweite, so kommt hier der dritte Artikel nur gelegentlich zu seinem Rechte. Die Methode ist die bekannte Zillersche der 5 Formalstufen. Die Fragestellung ist durchweg korrekt. Die Briefe kommen nicht zur Zeit ihrer Abfassung im Leben des Paulus zur Besprechung, sondern bei der ersten Ankunft des Apostels in den betreffenden Gemeinden. Nur der Philipperbrief steht am Ende des ganzen Buches; der Römerbrief findet seine Stelle vor der Reise Pauli nach Rom. Die Pastoralbriefe sind nicht erwähnt.

Die folgenden Publikationen können wir zum Teil nur leicht streifen, da sie höchstens mittelbar für die Vorbereitung des Lehrers zu dienen imstande sind. So Emil Zittels in der Reclamschen Universalbibliothek in 5. Aufl. erschienenes Heft: *Die Entstehung der Bibel.* Da das Büchlein ganz auf dem modern kritischen Standpunkte steht, so ist es natürlich nur mit Vorsicht für die Schule zu benutzen. Den vielen abweichenden Meinungen, die ich dieser Zittelschen Schrift gegenüber hege, Ausdruck zu geben, ist hier nicht der Ort; ich bedaure nur die Popularisierung dieser Ansichten durch die Reclamsche Sammlung. Von den Resultaten der Forschung über die vorlutherschen deutschen Bibeln hätte Zittel übrigens wohl genauere Kenntnis nehmen können; er würde sonst nicht (S. 7) von 5 Ausgaben vollständiger deutscher Bibeln bis 1477 und dann noch von „wenigstens zehn solcher Übersetzungen, die vor Luther erschienen“, haben reden können. Bekanntlich beruhen sämtliche deutsche Bibeldrucke vor Luther auf einer einzigen Übersetzung.

Interessant, wenn auch weitläufig und etwas schwerfällig geschrieben, ist Heinrich Brugsch' *Steininschrift und Bibelwort.* Die vielen Anklänge biblischer Geschichten, Anschauungen und Einrichtungen an orientalische, namentlich ägyptische Zustände und Berichte, wie sie die Tausende von Steininschriften und Papyrusrollen uns aufbewahrt haben, sind sehr

---

*) Der jetzige Oberhofprediger in Stuttgart heifst Rud. Schmidt.

anziehend. Oft freilich erscheinen diese gegenseitigen Beziehungen auch gesucht und weit hergeholt. Jedenfalls erfährt der Leser mehr über Ägypten, als über die Bibel.

Dafs der Religionslehrer auch jetzt noch von einem Manne wie Herder die mannigfaltigsten Anregungen und Belehrungen erhalten kann, versteht sich von selbst. Es gilt dies namentlich von dem eigentlichen Lebenswerke Herders, das er, von Kindheit auf mehr oder weniger damit beschäftigt, noch auf seinem letzten Krankenlager in Gedanken trug: *Vom Geist der hebräischen Poesie.* Der Fr. A. Perthesschen Verlagsbuchhandlung ist es daher zu danken, dafs sie die zwei Bände in ihre Bibliothek theologischer Klassiker mit aufgenommen hat. Dasselbe gilt von J. A Bengels *Gnomon*, in deutscher Bearbeitung von evangelischen Geistlichen, mit einer lehrreichen Einleitung über Bengel von Prof. Robert Kübel in Tübingen. Bis jetzt liegen nur die Evangelien Matthäi und Marci vor. Dafs die unvergleichliche Kürze und Fülle des Bengelschen lateinischen Stils, die geradezu einzigartig dasteht und höchstens bei Augustin hier und da ähnlich zu beobachten ist, in der deutschen Übersetzung nicht wiedergegeben werden konnte, war zu erwarten. Es fehlen auch in dieser Bearbeitung zahlreiche, wie die Verf. sagen, „mehr oder weniger veraltete wissenschaftliche Ausführungen“. Dadurch verliert das Buch an Wert für den Theologen; der gröfsere Leserkreis aber wird mit Bewunderung die Auslegungskunst eines Mannes kennen lernen, der mit der ausgedehntesten Gelehrsamkeit die kindlichste Einfalt praktischer Frömmigkeit verband.

Die in derselben Sammlung erschienene, von dem evangelisch-theologischen Seminar in Herford zusammengetragene Kollektion deutscher Sprichwörter religiösen und sittlichen Inhaltes *Die Weisheit auf der Gasse* ist im Katechismusunterricht und auch sonst wohl zu gebrauchen. Die Sprichwörter sind nach dem Alphabet geordnet, aber so, dafs nur der Hauptbegriff die Ordnung bestimmt; z. B. „Armut,“ „Barmherzigkeit,“ „Demut,“ „Ehe“ (darunter auch Sprichwörter, die nur dem Sinne nach hingehören, ohne dafs das Wort „Ehe“ vorkommt, wie „Jung gefreit hat niemand gereut“, „Nach einer guten Frau geht man nie zu weit,“ „Besser keine Frau als eine Närrin“ u. s. w.).

Für den eigentlichen Schulgebrauch wird von Dr. Zelle herausgegeben das Novum Testamentum graece, von welchem wir in dem Jb. IV S. 30 das erste Heft (Matth. mit Ergänzungsstellen aus Lucas [1, 2, 14 -16] und Johannes [2, 1—11]) günstig besprechen konnten. Auch das nunmehr vorliegende zweite Heft, *Das Evangelium des Johannes* von Divisionspfarrer Wohlfahrt, verdient die Benutzung in der Schule. Auch wo, was ja allerdings unerläfslich ist, die Schulen, schon um Parallelen nachschlagen zu können, das ganze griechische N. T. zur Hand haben, ist die vorliegende Arbeit für die Präparation und den Klassengebrauch wohl zu empfehlen. Das gesamte sprachliche, geogra-

phische, archäologische, chronologische u. s. w. Material wird in kürzeren und längeren Anmerkungen unter dem Texte gegeben, so dafs sich die Auslegung auf die eigentlichen Gedankengänge und sachlichen Erläuterungen konzentrieren kann. Der Text ist vorwiegend der Tischendorfsche; Varianten stehen am Fufse desselben. An dem johanneischen Ursprunge hält der Herausgeber fest; die Erklärungen, soweit sie über die oben gezeichneten Grenzen hinausgehen, sind in positivem Sinne gehalten.

Wir haben endlich in diesem Abschnitte noch einiger geographischer Hilfsmittel zu gedenken, welche dem biblischen Geschichtsunterrichte zu gute kommen. Einer der tüchtigsten Kenner Palästinas, Prof. Konrad Furrer in Zürich, hat nach fast 30 Jahren seine *Wanderungen durch das heilige Land* vom Jahre 1863 in 10 Lieferungen aufs neue herausgegeben. Das Eigenartige dieser „Wanderungen“, das wohl selten Nachahmung gefunden haben mag, besteht darin, dafs Furrer in der That seine sämtlichen Reisen durch Palästina in Gemeinschaft mit seinem treuen arabischen Führer Abdallah zu Fufs gemacht hat. Selbst auf der grofsen Rundreise durch Judäa über Hebron, Gaza und Askalon hat der damals 24jährige Jüngling sich keinerlei Reittieres bedient! Die Schilderung ist überall anschaulich, sachlich und lehrreich; etwas mehr Lebendigkeit wäre wohl zu wünschen. Die 62 beigegebenen Illustrationen sind nicht gerade glänzende Kunstwerke, aber entsprechen dem Zwecke hinreichend. Die in drei Blätter verteilte Karte von Palästina genügt zum Verfolgen der Furrerschen Reiseroute, reicht aber an die nunmehr zu nennenden Meisterwerke der modernen Kartographik nicht entfernt heran.

Schon Heinrich Kieperts *Neue Schulhandkarte von Palästina*, 5. Aufl., berichtigt von Richard Kiepert, zeichnet sich durch die bekannten Vorzüge dieser Kiepertschen Schulkarten aus: handliches Format, Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit des Kartenbildes, klarer Druck, scharfe Hervorhebung der Terrainverschiedenheit und überaus billiger Preis (60 Pf.). Der Mafsstab ist 1 : 800 000. Auf zwei Nebenkarten finden sich die Stammgebiete von Israel und ein Plan von Jerusalem, letzterer im Mafsstabe von 1 : 24 000. Die Namen sind in vier verschiedenen Schriftarten angegeben: Lapidarschrift für althebräische Orte, stehende Antiqua für alte Namen in griechischer Form, rückliegende Schrift für Namen aus römischer Zeit, liegende Kursivschrift für die heutigen Namen in arabischer Form. Trotz der Häufung der Namen für manchen Ort leidet die Übersichtlichkeit nicht.

Noch sauberer, in bedeutend gröfserem Mafsstabe (1 : 500 000), aber auch ein kleineres Gebiet umfassend (von Tyrus bis zum Südrande des toten Meeres, während Kieperts Karte von Beyrut bis Zephath geht) ist die unter Mitwirkung von Prof. Furrer nach den englischen topographischen Aufnahmen von R. Leuzinger bearbeitete *Biblisch-topographische Ka.te von Palästina*. Das orographische und hydrographische Bild des heiligen Landes tritt hier mit einer Klarheit hervor, als hätte man es

mit einer Photographie aus der Vogelperspektive zu thun. Die Kurvenlinien zur Veranschaulichung der Isohypsen kommen dem fast Reliefartigen des Bildes, das man hier vor sich hat, noch zu Hilfe; Höhenangaben in Metern bei den Ortschaften gewähren den hierbei nötigen Mafsstab. Auch hier sind die Ortsnamen in verschiedener Schrift gedruckt und ebenso deutlich wie bei Kiepert. Der grüne Druck für Kulturen und Wald tritt auf dem thonfarbigen Grunde des Ganzen nicht klar genug heraus. Die zahllosen blauen Fäden machen den Eindruck, als hätte man es mit einem bestbewässerten Lande der Welt zu thun, während doch nur Thäler angedeutet sein sollen, in deren meisten ausschliefslich in der Regenzeit ein Rinnsal zu finden ist.

Die genaueste, in gröfstem Format gehaltene und mit einer bewundernswürdigen Klarheit der Zeichnung und Schrift ausgeführte Leistung ist die *Neue Handkarte von Palästina* im Mafsstabe von 1 : 700 000, nebst alphabetischem Namensverzeichnis und Quellennachweis, bearbeitet von Dr. Hans Fischer und Prof. lic. H. Guthe, im Preise von 2 Mk. Die Berge sind hier schraffiert gezeichnet; der blaue Farbenton ist für die Seen, ein schwarzer für den Jordan vorbehalten; in den meist trockenen Wadis deuten braune Linien den intermittierenden Wasserlauf an. Die tiefe Spalte des Jordanthals kennzeichnet eine dunklere Schattierung des thonfarbigen Grundes. Mit Namen ist die Karte überschüttet; es wird kaum ein Dorf der Neuzeit fehlen. Auch die Höhenangaben sind eingetragen. Ganz vorzüglich sind die drei Nebenkärtchen: das Hochland von Judäa mit Jerusalem im Mittelpunkt, die Gegend zwischen Nazareth und Tiberias, beide im Mafsstabe von 1 : 400 000, und ein Plan von Jerusalem, 1 : 20 000, in ganz besonders markanter Schärfe. Das alphabetische Namensregister erleichtert die Auffindung des gesuchten Ortes auf der Karte. Das Begleitwort von Dr. Fischer giebt eine Übersicht über sämtliche, seit etwa hundert Jahren in Palästina angestellten geographischen Forschungen und die darüber vorhandenen Veröffentlichungen; auch werden abweichende Darstellungen auf der neuen Karte gerechtfertigt. Im Studierzimmer des Religionslehrers sollte dies vorzügliche Blatt nicht fehlen; für den ästhetischen Genufs bietet allerdings Leuzinger noch mehr.

Bescheideneren Ansprüchen genügt der *Bibelatlas* zum Gebrauche an Lehrerseminarien, Gymnasien und Realschulen, sowie für Geistliche und Lehrer von C. Jacobi. Die 9 Karten geben völlig klare Bilder, der erklärende Text in alphabetischer Folge nicht etwa nur Namen, sondern eingehende und belehrende Besprechungen, die zum grofsen Teil in eine von demselben Verf. herrührende und mit Sachkenntnis geschriebene „Begleitschrift zu jedem Bibelatlas“ übergegangen sind: *Palästina und die mit der Entwickelung seiner Bewohner in Beziehung stehenden anderen Länder.* Was hier über Gebirge, Ebenen, Thäler, Bewässerung, Klima, Witterungsverhältnisse und Erzeugnisse Palästinas, über die Völkerverhältnisse der Semiten und die israelitische Einwanderung gesagt wird, sowie

die Bemerkungen über Ägypten, die sinaitische Halbinsel, den Zug nach Kanaan, die Euphrat- und Tigrisländer, das vorchristliche Judentum, Palästina zur Zeit Jesu, endlich die Länder der Missionsthätigkeit „Jesu" (soll natürlich heifsen: Pauli) — ist geschickt und klar zusammengestellt und neben jedem Bibelatlas wohl zu gebrauchen.

IV. Zur Kirchengeschichte.

Auch hier ist es nicht viel, was wir zu besprechen haben. Dafür findet sich darunter ein Buch von höchster Brauchbarkeit für den Lehrer. Die schon vorhandenen kirchengeschichtlichen Lesebücher von Thrändorf und Noack genügten nur in einem bescheidenen Mafse; ersteres beschränkt sich auf die neuere Zeit von Spener an und zählt nur 73 Seiten; Noack umfafst auf 180 Seiten die gesamte kirchengeschichtliche Entwickelung, aber giebt Quellenauszüge doch immer nur in mäfsigem Umfange. Ein Schweizer Pfarrer, der zugleich Seminarlehrer in Schiers ist, D. A. Ludwig, hat es nun unternommen, auf breitester Basis das kirchengeschichtliche Quellenmaterial zu sammeln und dem Lehrer zur Hand zu stellen. Sein *Quellenbuch zur Kirchengeschichte*, ein handlicher Band von 322 Seiten Text, umfafst nur die ersten drei Jahrhunderte und soll in einem zweiten Teile, wenn der Absatz des ersten den Verf. dazu ermutigt, bis zum Jahre 800 fortgeführt werden. Wir können nur wünschen, dafs der vortrefflichen Schrift allgemeiner Beifall entgegenkomme, und ihre Vollendung gelinge. Die von Ludwig mitgeteilten und mit vielen Anmerkungen versehenen Quellenauszüge sind so zahlreich und so umfangreich, dafs man wohl kaum je für die Bedürfnisse der höheren Schulen im Stiche gelassen wird. Die Eröffnung mit den verwirrten und einander widersprechenden Traditionen über Petrus ist allerdings nicht gerade glücklich zu nennen, zumal ein klärendes Wort des Verf. fehlt; doch verschwindet dies kleine Bedenken sofort hinter der Fülle des übrigen brauchbaren Stoffes. Aus dem nachapostolischen Zeitalter giebt der Verf. den Korintherbrief des Clemens Romanus fast vollständig, ferner den Briefwechsel zwischen Plinius und Trajan, Auszüge aus drei Briefen des Ignatius, das Wichtigste aus der Lehre der zwölf Apostel, aus dem Hirt des Hermas (fast zu viel, während Diognet leider ganz fehlt), den Apologieen des Justin und den Märtyrerakten über Polykarp und die gallischen Gemeinden Lugdunum und Vienna. „Das altkatholische Zeitalter" kommt in seiner Eigenart vortrefflich zur Anschauung. Irenäus füllt 25 Seiten; der Muratorische Kanon wird ganz mitgeteilt; aus Tertullians Schriften erhalten wir 40 Seiten, das meiste seinen montanistischen Traktaten entnommen. Origenes ist nur mit seiner Schrift gegen Celsus vertreten, dafür auf das ausgiebigste wieder der Mann, welcher auf die Bildung des katholischen Kirchenbegriffs

den nachhaltigsten Einflufs ausgeübt hat, Cyprian. Dem Manichäismus ist vielleicht zu viel Raum gewidmet; dagegen sind die zahlreichen Auszüge aus den apostolischen Konstitutionen ganz besonders dankenswert. Die Geschichte der letzten Christenverfolgung nach Eusebius und Lactanz beschliefst das vortreffliche Buch, dem wir aufrichtig eine baldige Fortsetzung wünschen.

Für den populären Gebrauch, nach Art der Lebensbilder in Pipers Kalender oder Fliedners Buch der Märtyrer, hat ein anderer Schweizer H. Herzog *Bilder aus der Kirchengeschichte* geschrieben, die als Haus- und Familienbuch sowie für Schülerbibliotheken empfohlen werden können. Die „Bilder" sind sämtlich schon vorhandenen Darstellungen nachgezeichnet und machen auf Originalität keinen Anspruch. Auch die Neuzeit ist hinreichend bedacht, von Wilberforce bis Fliedner und Wichern. In einem Buche dieser Art von 488 S. hätten aber wohl die Waldenser mit etwas mehr als $^{3}/_{4}$ S. bedacht werden können.

Weniger zum Lesen als zum Lernen bestimmt ist die brauchbare *Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche für Schule und Haus* von den Direktoren Heuermann und Zwitzers. Es handelt sich in dem Büchlein (von 100 S.) nicht um zusammenhangslos nebeneinander gestellte Bilder, sondern um eine fortlaufende, die Fäden der Entwickelung verfolgende Erzählung. Die zusammenfassenden Vorbemerkungen über den „Charakter der Periode" sollen jedesmal diese inneren Zusammenhänge nachweisen; eine etwas tiefere Auffassung der treibenden Kräfte wäre aber wohl hie und da wünschenswert gewesen (z. B. der Widerstreit und schliefsliche Konflikt zwischen der romanischen und der germanischen Fassung des Christentums!). Die 14 in den Text eingedruckten Holzschnitte für die Geschichte des Kirchenbaues sind sämtlich vortrefflich; auf S. 48 hat wohl ein Versehen in den Unterschriften stattgefunden: Fig. 6 ist ein Würfelkapitäl und das danebenstehende (7) ein Kelchkapitäl, nicht umgekehrt.

Dafs für die Orientierung und für die Zusammenschau des kirchengeschichtlichen Stoffes die Hermann Weingartenschen *Zeittafeln und Überblicke* eines der vortrefflichsten Hilfsmittel bilden, ist längst anerkannt. Wir erwähnen sie nur, um auf die von Prof. Deutsch besorgte und ergänzte 4. verbesserte Auflage noch ausdrücklich hinzuweisen.

Mehr lokales und „partikulares" Interesse bietet die Sammlung von 6 Vorträgen lutherischer Geistlicher, welche sich selbst *Märkische Kirchengeschichte* nennt, herausgegeben von einem der Vortragenden, luth. Pastor Alb. Burgdorf in Fürstenwalde. Der Geist dieser Vorträge wird sofort durch den Titel des letzten gekennzeichnet: Die Erhaltung der lutherischen Kirche. Dieselbe lebt nämlich nicht etwa in der preufsischen Landeskirche fort, sondern in der separiert-lutherischen unter dem Oberkonsistorium von Breslau. Die Bilder Lasens und Huschkes, welche diesem letzten Abschnitte beigegeben sind, sollen das Andenken ihrer Stifter bewahren. Rückwärts schreitend finden wir die

demgemäfs allmählich milder und ökumenischer werdenden Vorträge von Kirchenrat Nagel über Paulus Gerhardt, Pastor Plenz über Johann Sigismund, Pastor Burgdorf über Simon Musäus, Pastor Biehler über die Einführung der Reformation in der Mark, wo der Verf. Joachim II. eine recht armselige Rolle spielen läfst, und Pastor Schöne über die Einführung des Christentums in der Mark Brandenburg.

V. Schulandachten und Kirchenlied.

Von dem Gymnasiallehrer A. Frantz ist ein zweites Heft seiner *Schulandachten* erschienen, dessen erstes wir in den Jb. IV S. 33 besprochen haben. Die Einrichtung ist auch hier dieselbe. Es sind 48 Andachten, mit meist längeren Bibelstellen, an welche sich eine Ansprache von oft überraschender Kürze, in 2—3 Sätzen, schliefst. Dann ein Gebet, länger oder kürzer, das Ganze in Liederverse eingeschlossen, die fast immer nach verschiedenen Melodieen gehen. Zuweilen fehlt auch Ansprache oder Gebet ganz, und das Lied tritt an die Stelle.

Ebenso kurz gefafst sind die *Andachten und Ansprachen für die Schule* von Dr. Max Trautmann. Nur im „Anhange“ finden sich hier 3 längere Reden: zum 89. Geburtstage Kaiser Wilhelms, zum Gedächtnis Kaiser Friedrichs und zur Lutherfeier am 10. November 1883. Im übrigen finden wir 6 Gebete oder Ansprachen, die sich auf Kaiser Wilhelm I., 2, die sich auf Kaiser Friedrich beziehen, 5 das Sedanfest, 5 Lehrerinnenprüfungen betreffende, 2 zum Beginn, 3 zum Schlufs der Schule und 5 an kirchlichen Festen gesprochene. Es mag dies ja eine Handreichung für einzelne Fälle sein. Doch sind Gebete und zumal „Gelegenheitsgebete“ etwas so Individuelles, dafs ich mir von der weiteren Verwertung des hier gegebenen Stoffes keine rechte Vorstellung zu machen im stande bin.

Eine sehr wertvolle Gabe begrüfsen wir in den *Schulreden* Dr. Richard Noetels, des Direktors vom Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Es sind 19 Gelegenheitsreden, der Mehrzahl (14) nach bei der Entlassung von Abiturienten gehalten. Aufserdem zwei Gedächtnisreden auf die ersten deutschen Kaiser, eine zur Feier des 22. März 1887, eine Jubiläumsrede mit anziehenden Details aus der Geschichte des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und die Antrittsrede, mit welcher die Sammlung eröffnet wird. Aus derselben erkennt man sofort den Geist milder Frömmigkeit, der alle diese Ansprachen durchweht. „Der heilige Gott, Vater, Sohn und Geist“, so schliefst diese Antrittsrede, „in dessen Namen ich mein Amt antrete, in dessen Namen ich es fortzuführen hoffe, er segne mit seiner Gnade meinen Eingang in dieses Haus; er stärke mich mit seiner Kraft, dafs ich darin walte zu

seiner Ehre; er halte seine schützende Hand über diese Schule in allen ihren Gliedern immerdar — Amen.“ Grofse Mannigfaltigkeit zeigen die Themata der Entlassungsreden, sowie ein feines Verständnis für das jugendliche Gemüt und eine väterliche Vertrauensstellung des Anstaltsleiters die Behandlung derselben. Als einmal nur ein Abiturient die Schule verläfst, und dieser eine sich der Theologie widmet, spricht der Direktor über „Religion und Theologie“, in klarer, warmherziger Rede die Grenze beider und die Beziehungen beider auf einander nachweisend. Für eine kleine Schar besonders treuer und gewissenhafter Zöglinge redet er über „liebe Schüler“. Einen anderen Abiturientencötus, dessen Glieder sämtlich noch lebende Eltern besitzen, weist er auf den „Segen des Elternhauses“ hin. Andere Themata lauten: „Die Schule ein Gefängnis?“ „Was fordert Ihre Ehre?“ „Die Wahl des Berufs.“ „Die Freiheit der Hochschule“ u. s. w.

Über *Das evangelische Kirchenlied und seine Behandlung auf den höheren Schulen* hat Gymnasiallehrer Max Bodenstein am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Greifenberg i. P. eine Programmarbeit geschrieben. Mit demselben Gegenstande hat sich auch die 11. Pommersche Direktoren-Versammlung beschäftigt, in welcher als Berichterstatter Prof. Kolbe, als Ergänzungsberichterstatter Direktor Weicker über *Die Behandlung des evang. Kirchenliedes auf den höheren Schulen und ihren Vorschulen* referierten. Der Gang der Erörterung sowohl wie das schliefsliche Ergebnis sind in beiden Veröffentlichungen fast dieselben. Von der Wichtigkeit und dem eigentümlichen Werte des Kirchenliedes ausgehend kommen alle drei Bearbeiter des Themas auf seine Beziehung zum Religionsunterricht, zu den Schulandachten, dem deutschen, dem Geschichts- und dem Gesangsunterricht. Die Herstellung eines besonderen Schulgesangbuchs befürwortet die Direktoren-Versammlung; Bodenstein verwirft sie zu Gunsten des Gemeindegesangbuchs, in welches die Jugend bei Zeiten einzuführen sei. Bodenstein stellt einen Kanon von 24 zu lernenden und auf der ganzen Schule zu wiederholenden Liedern auf; 13 andere will er nur gelesen und kursorisch behandelt wissen. Die Direktorenversammlung bestimmt die Gesamtzahl der zu lernenden Lieder auf „20 bis 30“ und fügt hinzu: „je mehr Zahl und Umfang der Lieder für das Lernen beschränkt wird, desto mehr sind Lieder zum Durchnehmen in bestimmtem Zusammenhange lehrplanmäfsig festzusetzen.“ Das Lernen der Lieder verteilt Bodenstein so, dafs er der Sexta 7, der Quinta 7, der Quarta 5, der Untertertia und Obertertia je 3 Lieder zuweist. Über die Gestaltung des Textes läfst sich B. nicht aus; die Direktoren-Versammlung beschlofs, dafs „Kürzungen des Textes a. im Druck nur ausnahmsweise zulässig; b. für die Lernaufgaben bei längeren Liedern aber oft notwendig“ seien. „Die Behandlung einzelner Anstöfse im Text bleibt für jetzt jeder Anstalt überlassen. Nach Herstellung eines Kirchengesangbuches für die Provinz ist die Annahme seines Textes auch für den Schulgebrauch wünschenswert.“

Wie wenig leicht sich übrigens, auch wo es ein Provinzialgesangbuch giebt, die allgemeine Annahme desselben durchsetzen läſst, beweist ein Schriftchen von D. Danneil *Die Gesangbücher der Provinz Sachsen vor der sächsischen Provinzialsynode.* Danach giebt es in der Provinz nicht weniger als 21 unter allen Umständen „zu beseitigende“, 17 „zu duldende“ und 19 „gute“ Gesangbücher neben dem von der Synode ins Leben gerufenen Provinzialgesangbuche. Wenn Direktor Weicker in der Pommerschen Konferenz „nachrichtlich“ darauf hinwies, daſs das von einer Seite aufs wärmste empfohlene Choralbuch für die Provinz Sachsen, was die Begleitung angeht, in Fachblättern und eigenen Schriften lebhaften Widerspruch gefunden habe, so ist damit nur eine Thatsache ausgesprochen, die auch in weiteren kirchlichen Kreisen bekannt ist; eine Rückkehr zu einer einfacheren und weniger modernisierten Form steht leider so bald nicht zu erwarten.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.



Schriftenverzeichnis.

Bengel, J. A., Gnomon. I. Teil. Gotha. F. A. Perthes. 32. Band theolog. Klassiker. 32.
Bodenstein, Gymnasiallehrer. Das evangelische Kirchenlied u. seine Behandlung auf den höh. Schulen. Greifenberg i./P. Pg. 132. — 38.
Brugsch, Heinrich, Dr. Prof., Steininschrift u. Bibelwort. Berlin. Allg. Verein für deutsche Litteratur. — 31.
Burgdorf, Pastor, Märkische Kirchengeschichte. Fürstenwalde, Geelhaar. — 36.
Danneil, D., Pfarrer. Die Gesangbücher der Provinz Sachsen vor der sächs. Provinzialsynode. Magdeburg. Faber. — 39.
Dettweiler, Dr., Eine Beantwortung der Kaiserfragen in Sachen der Schulreform. Kirchl. Monatsschrift, Juni. — 11.
Direktoren-Versammlung, Pommersche; Die Behandlung des evangel. Kirchenliedes auf höh. Schulen u. ihren Vorschulen. Berlin, Weidmann. — 38.
Dörries, Pfarrer. Erklärung des kl. Kat. D. M. Luthers. 1. Teil. Glaube. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 20.
Eibach, Pfarrer u. Kreisschulinsp., Vademecum catecheticum. Berlin, Reuther. — 18.
Fauth, Prof. Dr., Zum alttestamentlichen Religionsunterrichte. Jahresbericht des Höxter König Wilhelm-Gymnas. No. 348. — 30.
Fischer u. Guthe, Neue Handkarte von Palästina. Leipzig, Wagner & Debes. 34.
Frantz, A., Gymnasiallehrer. Schulandachten. 2. Heft. Leipzig. Teubner. — 37.
Furrer, Prof., Wanderungen durch das heilige Land. 2. Aufl. Zürich, Orell Füfsli. — 33.
Graefe, Realschuloberl., Zum religiösen Lehr- u. Lesestoff in Klassen VI. V. IV. einer sächs. Realschule. Pg. 574. Stollberg i. E. — 14.
Grau, Prof. D., Die Lehre des Katechismus erklärt aus biblischer Theologie. Gütersloh, Bertelsmann. — 23.
Guthe s. Fischer.
Heidrich, Direktor, Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. 3. Teil. Glaubenslehre. Berlin, J. J. Heines Verlag. — 27.
— - Lehrplan für den evang. Religionsunterricht in höheren Schulen. Pg. No. 158. Nakel. — 11.
Herder, Vom Geist der hebr. Poesie. 2 Bde. Gotha. F. A. Perthes; 30. u. 31. Band der theologischen Klassiker. — 32.
Herzog, Bilder aus der Kirchengeschichte. Aarau, Sauerländer. — 36.
Hess, Prof., Christliche Glaubens- u. Sittenlehre. Freiburg i. B., Mohr. — 29.
Heuermann u. Zwitzers. Übersicht der Geschichte der christl. Kirche für Schule u. Haus. Essen, Bädeker. — 36.
Heuser u. Sander. Der kleine Katech. Lutheri als Grundlage einer ausführlichen Unterweisung im Christentum. 21. Stereotypausgabe. Frankfurt a. M., Wilcke. — 25.

Jacobi, Lehrer. Bibelatlas. 7. Aufl. Gera, Hofmann. — 34.
— — Palästina u. die mit der Entwicklung seiner Bewohner in Beziehung stehenden anderen Länder. Wiesbaden, Limbarth. — 34.
Kawerau, Prof D., Zwei älteste Katechismen der luther. Reformation. Halle, Niemeyer. — 26.
Kiepert, Heinr., Prof. Dr., Neue Schulhandkarte von Palästina. 5. Aufl. Berlin, D. Reimer. — 33.
Kolbe s. Direktoren-Versammlung.
Lehrpläne u. Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Hertz. — 1.
Leuzinger. Biblisch-topographische Karte von Palästina. Bern, Schmid, Francke & Cie. — 33.
Ludwig, Seminarlehrer. Quellenbuch zur Kirchengeschichte. Davos, Richter. — 35.
Müller, Nic., Prof. Lic. Dr., D. M. Luther. Von den guten Werken. Halle, Niemeyer. — 26.
Naumann, Realgymn.-Direktor, Grundzüge der evang. Sittenlehre. Leipzig, Teubner. — 29.
Nebe, D., Pfarr. u. Prof., Der kleine Katechismus Luthers ausgelegt aus Luthers Werken. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. — 22.
Noetel, Gymn.-Direktor. Schulreden. Berlin, Gaertner. — 37.
Richter. Der Bau des kl. Katech. Luthers oder der innere Zusammenhang des 5. Hauptst. Leipzig, Fr. Richter. — 15.
Rohden, Dr. Past. v., Über christocentrische Behandlung des luth. Katechismus. Riga, Hoerschelmann. — 16.
Sander s. Heuser.
Schliemann, Past., Umschreibende Erklärung des Mecklenb. Landeskatechismus. 2. Aufl. Wismar, Hinstorff. — 25.
Schultze, D., Gen.-Sup., Katechetische Bausteine zum Religionsunterricht in Schule u. Kirche. 5. Aufl. Magdeburg, Baensch jun. — 17.
Senden, Sem.-Dir. van, Hülfsbuch zur bibl. Geschichte. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 30.
Spruchbuch für den evang. Religions- u. Konfirmandenunterricht in freiem Anschluſs an die 5 Hauptstücke. Darmstadt, Winter. — 26.
Steinmetz, D. Sup., D. M. Luthers kl. Kat. in Frage u. Antwort. 2. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 24.
Stöwer, Dr., Das Ziel des evang. Religionsunterrichts an Gymn. u. Progymn. Pg. No 25. Berent. — 12.
Thraendorf, Dr., Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & S. — 14.
— — Religionsunterricht auf der Oberstufe. 2. Teil. Die Apostelgeschichte u. der 3. Artikel. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 31.
Trautmann, Dr., Andachten u. Ansprachen für die Schule. Berlin, Oehmigke. — 37.
Weickert s. Direktorenversammlung.
Weingarten, Zeittafeln u. Überblicke zur Kirchengeschichte. 4. Aufl. ergänzt v. Prof. Deutsch. Leipzig, Hartung & Sohn. — 36.
Wohlfahrt s. Zelle.
Zange, Realschuldirektor, Lehrplan für den evang. Religionsunterricht. 2. Teil in V u. IV. Pg. No. 253. Erfurt. — 13.
Zelle. Novum Testam. graece. 4. Teil. Das Evang. Johannis von Divisionspfarrer Wohlfahrt. Leipzig, Teubner. — 32.
Zittel, D., Die Entstehung der Bibel. Leipzig, Reclam. — 31.
Zwitzers s. Heuermann.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VI. Jahrgang

1891.

Ergänzungsheft.

Katholische Religionslehre

von

J. N. Brunner
[illegible] München.

Berlin 1892.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
[illegible]

Ankündigung.

Jahresberichte

über

das höhere Schulwesen

herausgegeben von

Prof. Dr. Conrad Rethwisch

Oberlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.

gang. 1891.

: die Herren

in Gotha (Griechisch). — Professor Dr.
). — Gymnasialrektor Dr. H. Bender
ehrer Dr. O. Bohn in Berlin (Geogra-
er in Berlin (Turnen und Gesundheits-
zer in Leipzig (Zeichnen). — Gymnasial-
Krotoschin (Deutsch und philosophische
Dr. H. Loeschhorn in Berlin (Franzö-
rofessor Dr. E. Loew in Berlin (Chemie
ofessor Dr. C. Rethwisch in Berlin
E. Schmiele in Berlin (Geschichte). —
in Halle a. S. (Mathematik u. Physik). —
mer in Kolberg (Latein).

Als **Ergänzungshefte** hierzu:

Evangelische Religionslehre	Katholische Religionslehre
bearbeitet von	bearbeitet von
Professor Dr. theol. **L. Witte** in Pforta.	Religionslehrer **J. N. Brunner** in München.

Früher sind erschienen: **I.** (1886) 8 M. **II.** (1887) 12 M. **III.** (1888) 12 M. Ev. Rel. 0,60 M. **IV.** (1889) 12 M. Ev. Rel. 0,90 M. Kath. Rel. 1 M. **V.** (1890) 12 M. Ev. R. 1 M. Kath. Rel. 1 M.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VI. Jahrgang

1891.

Ergänzungsheft.

Katholische Religionslehre

von

J. N. Brunner
Religionslehrer in München.

Berlin 1892.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraſse 26.

Inhaltsübersicht.

Katholische Religionslehre

J. N. Brunner.

Einleitung.

Dem Unterricht und der Erziehung sind die Schulen geweiht, in welche der Paragraph des Staatsgesetzes zwingt, und jene, welche der Staat oder Private öffnen für freiwillige Erstrebung einer höheren Lebensstellung. Nach ihrem gemeinsamen Endzweck treten beide Arten von Schulen, die niedere Volksschule und die höhere Gelehrtenschule, nur graduell auseinander. Erziehung soll und mufs hier und dort geleistet werden, nur werden diese eine relativ vollendetere Erziehung zu geben vermögen als jene. Es ist wohl am Platze, wenn hie und da der erziehliche Wert der Mittelschulen in frische Erinnerung gebracht wird. Ein Aufsatz in der „Katechetischen Monatsschrift" (1891, No. 9 u. No. 10) unterzieht sich dieser Aufgabe und zwar beschäftigt sich derselbe mit dem Resultate, welches die Erziehung an den Mittelschulen in erster Linie zu Tage fördern soll, der Entwicklung des Charakters. Diese kleine Abhandlung über *Die Charakterbildung der Schüler an höheren Lehranstalten* nimmt das Interesse in Anspruch nicht nur durch ihre klare und erschöpfende Disposition, durch ihre pädagogische Verständigkeit, sondern namentlich durch die Person des Autors. Sie ist geflossen aus der Feder eines Mannes, welcher selbst erzieht an einer solchen Anstalt, erzieht auf dem Felde, welches gemeiniglich als das hiefür wichtigste angesehen wird, auf dem der Religion, von Dr. J. Nikel, Religionslehrer am königl. kathol. Gymnasium zu Neifse. Der Autor richtet die Adresse im engeren an seine Berufsgenossen; denn er schreibt „mit besonderer Berücksichtigung der Stellung des kath. Religionslehrers". Die Mitteilung seines Gedankenganges eignet sich als Einleitung für unser heuriges Referat. Es ist ein allgemeines und nach allen Seiten hin interessierendes Thema.

Wenn von „Charakterbildung" die Rede sein soll, so sind zwei Erörterungen unerläfslich: eine Verständigung über den Begriff des Charakters und eine Darlegung der geeigneten und vorfüglichen Mittel zur Einflufsnahme auf denselben. So teilt sich unser Aufsatz ganz

natürlich in die 2 Abteilungen von dem „Wesen, den Eigenschaften, der Entstehung des Charakters“ und von den „Mitteln zur Charakterbildung“. Die Definition ist nach Kant gegeben als jene „Eigenschaft des Willensvermögens, kraft welcher der Einzelne sich selbst an bestimmte Grundsätze bindet, die er sich durch die eigene Vernunft vorgeschrieben hat“. Die weitere Analyse ergiebt als die Hauptmerkmale des Charakters: die „Güte des Willens“, welche von der Güte des leitenden Beweggrundes abhängt, die „Energie des Willens“, durch welche der einmal gewählte Beweggrund unter allen Umständen festgehalten wird, und die „Elastizität des Willens“, welche das Allgemeine des Gesetzes den jeweiligen Verhältnissen richtig anpafst. In dieser Analyse sind die Punkte festgelegt, welche das Objekt der erziehlichen Einwirkung sind. Die „Willensgüte“ mufs bestimmen „Lehre und Beispiel“, die „Willensenergie“ wird gestärkt durch „Übung und Gewöhnung“, die „Willenselastizität“ gewonnen durch die Erfahrung. Das sind also in klarer und psychologischer Auseinanderhaltung im allgemeinen die Mittel, durch welche der Pädagoge in konsequenter und stetiger Anwendung das Ziel der Charakterbildung erreicht. Ihre Differenzierung aber ergiebt sich aus dem Kreise, in welchem die Erziehung geschieht, und unser Autor mufs uns nun die einschlägigen individuellen Erziehungsmittel der höheren Lehranstalten angeben. Die Güte des Charakters bekommt hier ihre Grundlagen im Religionsunterricht, im Geschichtsunterricht und im Sprachunterricht und durch das Charakterbeispiel des Lehrers. Es sind nicht ganz gleichwertige Faktoren. Eine alle überragende und doch wieder centrale Stellung nimmt der Religionsunterricht ein. Fürs erste: „Der Religionsunterricht bietet im eminenten Sinne dem Willen des Menschen ein Vernunftprinzip“, fürs andere: „der Religionsunterricht sammelt gleichsam den Blütenstaub aus den Blumen, die den andern Disciplinen entsprossen“. Nunmehr folgt eine geistvolle Darlegung des Verhältnisses der Religionslehre zu der Naturwissenschaft, zu den sprachlichen Fächern, zu der Geschichte. Es ist aber nicht nur die Rede von dem durch die Religionslehre vermittelten Einflusse dieser Fächer auf die Charakterveranlagung, sondern es wird auch der unmittelbare specifische Einflufs derselben gewürdigt, wie umgekehrt der Nährboden für die erziehliche Kraft des Religionsunterrichts nur sekundär auf diesen externen Gebieten liegt. Die intimste Funktion dieses Unterrichts liegt unserem Autor in der „Pflege und Entwicklung des Gewissens“. Hier wäre ein langes Verweilen am Platze gewesen und der blofse Hinweis auf die Sittenlehre genügt nicht. Wenigstens in allgemeinen Zügen ist hier die Behandlungsweise der Sittenlehre zu skizzieren. Statt dessen ist ein einzelner, gewifs nicht untergeordneter Punkt, die sittliche Regulierung des Ehrbegriffs herausgehoben. Der gegebene Wink zur Betonung der inneren Ehre, um die übertriebene, moderne Urgierung der äufseren Ehre einzudämmen, ist ganz dankenswert, aber in diesem Zusammenhang nicht ganz am Platze oder wenigstens über das Mafs.

Die Energie des Charakters wird festgelegt durch Übung und Ge-

wöhnung, wie sie die formelle Seite des Unterrichts von selbst und die Schulzucht zweckbewufst mit sich bringt. Hier sind wieder eine Reihe sehr brauchbarer Gedanken niedergelegt und dem Gymnasium werden folgende zwei ermutigende Zeugnisse ausgestellt. „Alle Fächer des Gymnasiums, selbst die technischen Fächer und die gymnastischen Übungen sind im stande, ein geregeltes Denken und ein geregeltes Handeln zu fördern“ (l. c. No. 10 Sp. 265). Das verrät den weitsichtigen Pädagogen. Und wiederum: „Wer auf dem Gymnasium treu und zuverlässig gearbeitet hat, dem widersteht es im späteren Leben, den charakterlosen Schwindler zu spielen, der durch Glätte und Geschmeidigkeit eher zu erreichen hofft, was andere durch solides Streben nicht so leicht erlangen“ (l. c. No. 10 Sp. 267). Wenn dieses Wort wahr ist, kann es alle Lehrer an den höhern Schulen mit Befriedigung erfüllen. Der Stolz einer Nation bleiben die Charaktere der leitenden und mafsgebenden Kreise. Der Elastizität des Charakters kann unsere Schule am wenigsten beihelfen. Sie ist die Frucht der Jahre; denn die Erfahrung, aus welcher sie herauswächst, ist das zeitliche Nacheinander bestimmter Ereignisse und Verhältnisse.

Gelegentlich hat unser Autor noch ein besonderes Wort für seine Berufsgenossen, denen er den Wert des Vertrauens bei Schülern und Lehrern und den Taktsinn warm empfiehlt.

Es wäre zu wünschen gewesen, dafs der wertvolle Aufsatz in einer weiteren Kreisen zugänglichen Zeitschrift veröffentlicht worden wäre. Absichtlich ist er an dieser Stelle etwas ausführlicher, als in diesem Rahmen nötig, skizziert worden, um von hier aus weiteres Interesse für denselben zu erwecken. Dasselbe gilt von einem Aufsatze aus derselben Feder, welchen wir gleich zur Besprechung bringen müssen.

Alles steht unter dem Zeichen der sozialen Frage. Es giebt kein Gebiet des Lebens und keine Schicht der Gesellschaft, welche von ihr nicht berührt wird. Theoretisch und praktisch wird an ihrer Lösung gearbeitet. Im Sinne einer friedlichen Lösung sind alle staats- und gesellschaftserhaltenden Elemente zur Mitarbeit aufgefordert. In diese auftauchenden Zweifel, ob die gegenwärtige Generation noch die moralische Kraft besitze zur Überwindung der Herd, Thron und Altar gleich befehdenden sozialistischen Bewegung, ist man daran, das kommende Geschlecht widerstandsfähig zu erziehen. Kirche und Schule ruft da der in seinem Bestande bedrohte Staat, die in ihren Fundamenten zersetzte Gesellschaft in Abwehr- und Rettungsdienste. Die Mahnrufe der höchsten geistlichen und weltlichen Autorität sind nicht spurlos verhallt; sondern es regen sich die Geister, um sich darüber auszusprechen, in welchem Umfange und mit welchen Mitteln die Bildungs- und Erziehungsstätten der Nation das Ihrige in der sozialen Frage leisten können. Allgemeine Tagesblätter und Fachorgane erörtern die Angelegenheit mit Eifer und nach verschiedenen Seiten. Einem beachtenswerten Beitrag begegneten wir in der „Katechetischen Monatsschrift“ aus der Feder des bereits er-

wähnten Religionslehrers Dr. J. Nikel, *Die soziale Frage mit Beziehung auf Schule und Katechese* (1892 No. 2– 5). Es ist da allerdings zunächst auf die Volksschule Bezug genommen und werden für sie die vornehmlichsten Mittel namhaft gemacht, durch welche sie auf die Gesinnung der Jugend, welche meist die Grundlage für die spätere Lebensrichtung zu sein pflegt, bestimmend einwirken kann, nämlich der Religionsunterricht, der Geschichtsunterricht, der Einfluſs durch die Disciplin und durch die Persönlichkeit des Lehrers. Aber ein eigener letzter Abschnitt behandelt „die soziale Frage und die höheren Schulen“ und hier liegt der uns unmittelbar interessierende Punkt. Den Ausgangsgedanken bildet der Satz: „Das Bildungswesen im allgemeinen hat zur Aufgabe die Mitwirkung an dem Erneuerungsprozesse des sozialen Körpers“. Der Anteil an diesem Erneuerungsprozeſs für die höheren Schulen liegt in der Pflege des „aus dem klassischen Altertum und dem Christentum überkommenen Idealismus“. Dieses „Erbgut“ der Gymnasien schafft ein Gegengewicht gegen den modernen realistischen und sozialistischen Zug unserer Zeit, durch nichts anderes ersetzbar, nicht einmal durch den Patriotismus. In der einseitigen Betonung des letzteren liegt die Gefahr des „Chauvinismus und der nationalen Überhebung“ und oft genug deckt sich unter dem Mantel des Patriotismus statt ein Leben für das Vaterland ein Leben vom Vaterland, wie es das Beispiel des Strebertums und der Charakterlosigkeit in den höheren Ständen oft genug zeigt. Das Gymnasium ist im „Vollbesitz aller auf Erziehung zum Idealismus hinzielenden Bildungsmittel; dieses besitzt vorzugsweise in dem mit besonderem Nachdruck betriebenen Sprach- und Litteraturunterricht schätzbare Hiifsmittel zur idealen Bildung“. Aber die übrigen Fächer sind damit von der Teilnahme an der religiös-sittlichen und patriotischen Erziehung nicht ausgeschlossen, sondern es wird jedem seine eigenartige Stellung zugewiesen, nur die Mathematik und die modernen Fremdsprachen bleiben auſser Diskussion wegen der „nur losen Beziehungen“ derselben zur Erziehungsfrage. Selbstredend wird der Religionsunterricht „als wichtigstes und für die sozialen Gefahren entscheidendes Bildungsmittel“ postiert. In der Erörterung darüber stellt der Aufsatz im Zusammentreffen mit Dr. Gemolls Schrift „Das Gymnasium und der Kampf gegen die Sozialdemokratie“ vier Forderungen auf: dogmatischer Unterricht als Grundlage der Sittenlehre, praktische Bethätigung der Religion und Konfessionalität der höheren Schulen. Man hätte an Stelle dieser prinzipiellen Forderungen, welche doch nicht gerade im unmittelbarsten Zusammenhange mit der sozialen Frage stehen, eher eine Auseinandersetzung erwarten mögen, wie sich der Religionsunterricht auf diese einzurichten habe. Aber darüber wird auffallenderweise kein Wort geäuſsert. Erklärlich ist das wohl, indem das, was man hier vermiſst, bereits an früherer Stelle bei Besprechung des Religionsunterrichts und der sozialen Frage in der Volksschule zur Sprache kam und so hier eine Wiederholung sich ergäbe. Aber der tiefere Grund liegt in der nicht ganz glücklichen Anlage des Aufsatzes. Volksschule und Mittel-

schule haben ihren Anteil an der sozialen Frage; aber sie können weder in gleichem Grade noch mit den gleichen Mitteln ihre Aufgabe erfüllen. Eine Besprechung darüber mufs daher beide scharf auseinander halten und kann nicht gleichzeitig über beide sich verbreiten, es sei denn, dafs nur eine ganz allgemeine prinzipielle Verständigung beabsichtigt ist. Eine solche hat aber wenig praktischen Wert. Dem Leben dient man nur mit dem Konkreten. Der in Rede stehende Aufsatz nun behandelt „die soziale Frage und die höheren Schulen“ nur anhangsweise und so kommt es dazu, dafs voraus eine Reihe sehr sachlicher, brauchbarer Bemerkungen ausgestreut sind und „die höheren Schulen“ mit prinzipiellen Gedanken sich begnügen müssen. Die „höheren Schulen“ hätten bei ihrer ungleich wichtigeren Stellung im Kampfe gegen die modernen Umsturzideen eine eingehendere als blofs anhangsweise Behandlung verdient.

In dieser Vorhalle der Einleitung darf noch eines anderen, kleinen Aufsatzes gedacht werden, welcher „die volle Aufmerksamkeit des Theologen und Religionslehrers“ auf *Gregor von Nyssa und seine „grofse katechetische Rede“* hinlenken will. (C. Ernesti in katechet. Monatsschr. 1892 No. 2.) Nachdem kapitelweise der Gang der „Rede“ verfolgt ist, wird dieselbe ganz treffend in die drei Punkte zusammengefafst: Lehre von Gott dem Einen und Dreieinigen, von der Menschwerdung Gottes, von der Zuwendung der Erlösung an die Menschen. Daran reiht sich die Darstellung der in der Rede befolgten Methode. Aber die „katechetische Rede“, welche die Gewinnung gebildeter Heiden und Juden im Auge hat, hat weder formell noch materiell ein praktisches Interesse für den modernen Religionslehrer an unseren Mittelschulen, dessen Auditorium weder gebildete Juden noch gebildete Heiden sind. Zudem würde diese mühselige, wenn auch philosophisch-logische Art und Weise, wie hier die Vernünftigkeit und Wahrheit des Christentums entwickelt wird, heute kaum zum Ziele gelangen. Die Waffen sind leichtere und schneidigere geworden. Damit ist aber nicht überhaupt der Stab über dieselbe gebrochen. Ein antiquarisches und historisches Interesse hat sie immer für den Religionslehrer von heute und er soll sie kennen und sie ist und bleibt ein rühmlicher Versuch einer philosophischen Begründung des kath. Lehrbegriffs in seiner Totalität und einer ersten Systematisierung desselben, hervorgegangen aus dem Bestreben Gregors, „das Christentum zum Wissen zu erheben“.

Mit Stillschweigen kann nicht ganz übergangen werden eine Broschüre, welche partieenweise in dieses Referat einschlägt. Prof. Dr. B. Schäfer in Münster hat einen Mahnruf ergehen lassen zur *Einheit in Liturgie und Disciplin für das katholische Deutschland*, mit durchschlagenden Gründen belegt. Nachdem die Einleitung auseinandergesetzt hat, was wir wollen, warum wir es wollen und wie wir es wollen, kommen dann in 12 Kapiteln die verschiedenen Desideria zur Besprechung. Das Bild der Uneinheit, ja der diametralen Gegensätze auf den Gebieten der Liturgie und Disciplin,

ist mit Detailnotizen gesättigt. Ob sie gerade alle vollbeweiskräftig sind, kann dahingestellt bleiben. Für Bayern und speziell für Münchener und Augsburger Diözesanverhältnisse sind die Angaben nicht durchweg korrekt. Ohne gerade alle Irrtümlichkeiten auflesen zu wollen, seien an dieser Stelle zwei notiert, welche ein Blick in den Schematismus hätte vermeiden können. Seite 88 heifst es: „Die Stadt Landshut wird durch die Isar in zwei ungleiche Teile geschieden. Der kleinere nördliche gehört zu Regensburg, der gröfsere südliche zu München.“ Nach dem Schematismus des Erzbistums München-Freising ist eine solche Diözesenteilung nicht bekannt und damit ist die Konklusio „Also in einer Stadt zwei verschiedene Fastenpraktiken“ hinfällig. Ein paar Zeilen weiter unten heifst es: „Die Stadt Ulm wird durch die Donau auf die Bistümer Augsburg und Rottenburg verteilt, die verschiedene Fastenvorschriften haben.“ Aber die Donau scheidet hier nicht eine Stadt, sondern zwei ganz selbständige Städte; (Alt)ulm und Neuulm und gleichzeitig zwei Länder, Württemberg und Bayern und damit erst auch zwei Diözesen. Aber solch kleine Versehen thun der Überzeugungskraft der Schilderung keinen Eintrag und bis zu einer nächsten Auflage werden so viele Berichtigungen eingelaufen sein, dafs die Schrift im Vollglanz der Wahrheit strahlen kann. Für uns sind es besonders die Kapitel über Katechismus, Kirchengesang und Gesangbuch, erste Beichte und Kommunion, auf welche wir uns noch gelegentlich beziehen werden.

Endlich sei an diesem Orte noch mitgeteilt das seit dem Schuljahr 1891/92 für sämtliche bayerische Realschulen geltende Lehrprogramm des kath. Religionsunterrichts.

I. Kurs: Von der Gnade. Von den heil. Sakramenten mit besonderer Berücksichtigung des Beicht- und Kommunionunterrichtes. Von dem Gebete.

Die Bibl. Geschichte des Alten Testaments.

II. Kurs: Von dem Hauptgebote. Von den Geboten Gottes. Von den 5 Geboten der Kirche. Von der Übertretung der Gebote. Von der Tugend und christlichen Vollkommenheit.

Die Bibl. Geschichte des Neuen Testaments.

III. Kurs: Vom christl. Glauben überhaupt. Von den Eigenschaften des Glaubens. Vom apostolischen Glaubensbekenntnis.

Geschichte der Kirche nach dem Abrifs im Anhang zum Katechismus.

IV. Kurs: Die Lehre von den Geboten.

V. Kurs: Die Lehre von den Gnadenmitteln.

VI. Kurs: Die Glaubenslehre mit besonderer Berücksichtigung derjenigen Partieen, durch welche der Unterricht zu einer Apologie des Christentums und der Kirche sich gestaltet. (Die Lehre vom Wesen und Dasein Gottes, von der Schöpfung und Regierung der Welt. Von der Messianität und der Gottheit Christi. Von der Kirche, ihren Kennzeichen und Eigenschaften.)

Der Erlafs eines einheitlichen Lehrprogramms ward gefordert durch die Einstellung der Religionslehre unter die Gegenstände der schriftlichen Absolutorialprüfung seit dem Schuljahre 1890/91, zu der die gleichen Aufgaben für das ganze Königreich vom Kultusministerium aus zur Bearbeitung vorgelegt werden.

Das Arbeitspensum ist bei 2 Wochenstunden reichlich bemessen. Die Kirchengeschichte ist mit dem einen Jahre, in welchem die Schüler auch mit der Profangeschichte erst beginnen, auffallend spärlich bedacht. Möge der Einheit im Lehrprogramm auch bald die Einheit in den Lehrmitteln wenigstens für die oberen Kurse folgen!

I. Katechismuslitteratur.

In der bereits angezogenen Broschüre *Einheit in Liturgie und Disciplin* ist dem Katechismus ein besonderes Kapitel gewidmet. Es beginnt mit der optimistischen Bemerkung: „Die Bewegung, welche die Katechismusfrage in den letzten Jahrzehnten genommen hat, läfst so recht erkennen, dafs es möglich ist, das uns vorschwebende Ziel zu erreichen. In diesem Punkte ist bereits sehr viel geschehen und das Erreichte berechtigt zu der Hoffnung, dafs der Zusammenschlufs und die Einheit noch vollkommen werde“ (pag. 75). Nachdem die Untersuchung zu Ende ist, lautet das Schlufsresumé: „Vorläufig ist in der Katechismusbewegung ohne Frage das meiste zur Herbeiführung gröfserer Einheit geschehen. Fast in allen deutschen Diözesen ist Deharbe zu Grunde gelegt. Deharbe führt aber auf Canisius zurück und dieser hat den Katechismus Romanus zu Grunde gelegt“ (pag. 78). Aber dieser Ausblick ist viel zu freudig. Trotz des zur Not und immerhin nicht ausnahmslos angenommenen Fundamentes ist der Bau darüber noch mannigfaltig genug, nicht nur in der Struktur im allgemeinen, sondern auch in den Details. Neben der Einheit in der sachlichen Anordnung ist eine kongruente Redaktion anzustreben. Gewifs, „die Übereinstimmung mufs nicht unbedingt eine wörtliche sein“, aber das Ideal des Einheitskatechismus liegt doch wohl in dieser Doppeleinheit und zu dieser ist der Weg noch ein recht weiter. Die Belege hierfür liefert der Aufsatz selbst. Vorläufig ist immer noch die Kritik an der Arbeit. Solange sie die Bewegung führt, ist die Gewinnung des Einheitskatechismus ad calendas Graecas verschoben. Hier kann nur ein Eingreifen von autoritativer Seite erlösend wirken, allerdings nicht hinweg über das, was die Kritik negativ beseitigt und positiv herbeigeschafft hat. In diesen entscheidenden Kreisen ist thatkräftiger Eifer nicht zu verkennen. In der Erzdiözese München war vor kürzerer Zeit die Reform des Katechismus Thema für eine Arbeit der Pastoralkonferenzen. Sie lautete: „Entsprechen unsere Diözesan-Katechismen sowohl in materieller als in formeller Beziehung vollkommen ihrem Zwecke? Oder welche Abänderungen und Verbesserungen wären bei einer eventuellen Neubearbeitung derselben in beiden Beziehungen zu empfehlen?“ In einer solchen Anfrage an die Erfahrung des ganzen Diözesanklerus liegt ausgesprochen, wie sehr ernst und tief an der oberhirtlichen Stelle die Katechismusfrage genommen wird. Die Beantwortung dieser Frage ist

Anlafs zu einer vergleichenden Darstellung namentlich mit den jüngsten, dem Rottenburger und dem Kölner Katechismus und kann sich nicht darauf beschränken, nur die subjektiven Erfahrungen wieder zu geben. Die Reformierung mufs wenigstens ein Schritt zur Uniformierung sein, ihr Produkt kann nicht eine partikularistische Singularität sein wollen. Eine in der Öffentlichkeit erschienene Bearbeitung des Münchener Themas unter dem Titel *Wünsche und Vorschläge für die Bearbeitung des Katechismus der Erzdiözese München-Freising* von Karl Schermer hält an diesem Standpunkt fest. Es heifst dort: „Man braucht nicht so weit zu gehen, einen gemeinschaftlichen Schulkatechismus für die ganze kath. Christenheit zu fordern. . . . . Allein soweit die deutsche Zunge klingt, wäre es ein anstrebenswertes Ziel, einen gemeinschaftlichen Katechismus zu schaffen, was hier um so eher mit Aussicht auf Erfolg geschehen könnte, als die Gleichheit der sozialen und Bildungsverhältnisse, die allgemeine Schulpflicht, die fast überall in gleicher Weise notwendige Betonung des apologetischen Momentes einem gemeinschaftlichen Katechismus eine günstige Grundlage bieten“ (pag. 4). Merkwürdigerweise ist als Etappe zu dieser Einheit zunächst eine quantitative gedacht. „Unser Katechismus soll auf denselben Umfang gebracht werden, welchen die oben zum Vergleiche angeführten Katechismen (Deharbe, Kölner, Münchener, Rottenburger) besitzen, was uns, nebenbei gesagt, auch dem immerhin anzustrebenden Ziele der Katechismuseinheit näher bringt“ (pag. 11). Dieser Weg ist wohl noch mehr ein Irrweg als ein Umweg. Zwei Katechismen von derselben Seiten- und Fragezahl und demselben Format können unvereinlich auseinandergehen. In diesem Rahmen kann uns der Vortrag, der seine Sache nach der materiellen und formellen Seite geschickt und warm vertritt, nicht weiter beschäftigen. Er ist so gehalten, dafs, wenn er auch von einem bestimmten Katechismus ausgeht, er dennoch für weitere Kreise Interesse hat. Jedenfalls ist er eine beachtenswerte litterarische Erscheinung in der bezüglichen Reformbewegung, einer Bewegung, welche nicht ausschliefslich für die Volksschule von Bedeutung ist, sondern auch für die höheren Schulen, welche ihr Material an Schülern dorther beziehen und in ihren unteren Stufen die Unterrichtsmittel jener zum Teile noch benutzen müssen.

Es wird viel an unseren Katechismen kritisiert und es ist auch thatsächlich manches und vieles daran auszusetzen, selbst jene nicht ausgenommen, welche jüngsten Datums sind. Aber die Kritik ist immer die leichtere Kunst, das Schwerere ist die Vollbringung einer besseren That. Selbst Besseres schaffen ist die fruchtbarste Kritik. Eine solche positive Katechismuskritik hat Dr. Dreher geleistet in seiner *Kleinen katholischen Christenlehre für die unteren Klassen höherer Lehranstalten.* Wenn auch der Titel „Christenlehre“ aufsen steht, im Innern ist und will es nichts anderes sein als ein Katechismus. Bei einer Vergleichung dieses jüngsten Katechismus mit mehreren offiziellen Charakters (Freiburger, Rottenburger, Kölner, Regensburger, Eichstätter, Augsburger, Münchener)

ergiebt sich ein für ihn sehr günstiges Resultat. Er ist mit seinen 77 Seiten für die drei Hauptstücke unter den mittleren Katechismen wohl der kürzeste. Sachlich bewegt er sich im Geleise der üblichen Katechismen. Er zerlegt den Inhalt in fortlaufende Paragraphen nach dem guten Vorbilde des Freiburger Katechismus, vereinfacht und verbessert Fragestellung und Antwort, zieht biblische Geschichte und Kirchenlied besser heran, läfst manches Doktrinäre weg und giebt den praktischen Folgerungen für das Leben mehr Raum. Aber die populäre Schreibweise greift manchmal nach gewagten und wenig gebräuchlichen Wendungen und Ausdrücken, bricht mit Bezeichnungen, die sich einmal eingebürgert haben, ohne durchweg Besseres an deren Stelle zu setzen. In der Gliederung ist in der Lehre vom Glauben des Guten zu viel gethan. Sachlich zusammengehörige Materien sollen nicht zerstückelt werden. Während im allgemeinen die Überschriften mit einem Namen gegeben sind, kommen im 3. Teil dafür schleppende indirekte Fragesätze vor. Was nun diese „Christenlehre“ ganz besonders für die höheren Lehranstalten tauglich macht, ist die Einrichtung, dafs die Antworten ganz thetisch abgefafst sind, so dafs die Frage mehr als der leitende Faden erscheint. So wird die Gewöhnung an ein künftiges Lehrbuch, welches auf die Form von Frage und Antwort ganz verzichtet, vorbereitet. Die in einem Paragraphen behandelte Materie enthält eben soviele abgeschlossene Sätze als Fragen.

Wo ein Katechismus dunkel und schwierig ist, da setzt der Kommentar ein; um aufzuhellen und aufzuklären, da kommt der Kommentar dem verlegenen Katecheten zu Hilfe. Deshalb kann ein brauchbarer Kommentar nur das Werk eines in Theorie und Praxis geschulten Mannes sein. Der Kommentar, welcher diese beiden Elemente einer wirksamen Katechese miteinander verbindet, verdient den Vorzug vor anderen, welche nur das kompakte Resultat ihrer Studierstube darbieten. Möhler hat einen *Kommentar* den Katecheten geboten, welcher nicht nur das Wie, sondern oft genug auch das Warum vorlegt. Wenn nun diese Arbeit, kaum dafs sie abgeschlossen, schon zur zweiten Auflage gekommen ist, so liefert diese Thatsache den Beweis, wie eifrig nach derselben gegriffen wurde. Die erste Auflage hatte noch manches Skizzenhafte, beschränkte sich vielfach auf Verweisungen und Andeutungen. Jetzt hat sich die Knospe zur Blume entfaltet. Das Material ist vollständig dargeboten, der Text an vielen Stellen geändert. Der Stempel der Vollendung ist aufgedrückt. Und was mit dem I. Bande geschah, das wird sich wohl schon in der nächsten Zeit mit den übrigen Bänden wiederholen und dann besitzt die katechetische Litteratur ein klassisches Werk mehr.

Vollkommene Kommentare sind allein ein sicherer und instruktiver Führer für den noch ungeübten Katecheten. Sie allein sind ganze Arbeit, blofse Skizzen sind immer etwas Halbes und Unfertiges, welche bei der Vorbereitung auf den Unterricht niemals dieselben Dienste leisten können wie eine ausführliche Erklärung. Mit dieser Auffassung stehen wir in

diametralem Gegensatz zu einer Autorencompagnie, welche „Katechetische Skizzen" herausgegeben hat, da sie „als ein Bedürfnis in der katechetischen Litteratur empfunden worden".

Von den *Katechetischen Skizzen* im Anschlufs an den neuen katholischen Katechismus für die Diözesen Breslau, Köln, Münster und Trier, herausgegeben von den Pfarrern J. Hower, H. Laven, J. W. Weber, ist 1892 der II. Teil, der von den Geboten handelt, erschienen (Trier, Paulinusdruckerei). Zwei Jahre sind seit dem Erscheinen des ersten Teiles dahingegangen. Von einer besonderen Promptheit kann da gerade nicht mehr die Rede sein und diejenigen, welche etwa darauf gewartet haben, zum neuen Katechismus einen führenden, auf denselben zugeschnittenen Kommentar zu erhalten, haben eine lange Geduldprobe bestanden. Wie rasch erschienen im Verhältnis zu diesen „Skizzen" die ausführlichen Kommentare zum Rottenburger Katechismus! Noch eines fällt auf. Während von Rottenburg aus fast gleichzeitig zwei umfängliche Werke an die Öffentlichkeit treten, mühen sich im Gebiete des Kölner Katechismus drei Autoren gemeinsam ab, um in drei Jahren zwei bescheidene Bändchen „Skizzen" zu edieren. Darüber kann kein Zweifel sein, dafs zu einem neuen Katechismus, der in der Fassung und Anordnung der Fragen vielfach von dem bislang üblichen abweicht, eine darauf eingerichtete Erklärung erwünscht ist. Aber darüber können Zweifel entstehen, ob diese „Skizzen" des Wunsches Erfüllung sind. Es ist wohl nur folgende Alternative möglich: entweder sie sind bestimmt für die Hand des erfahrenen Katecheten, da sind sie überflüssig; denn ein solcher arbeitet längst nach eigenen Heften, welche er aus der Erfahrung und Speziallitteratur verbessert; oder sie sind bestimmt für die Hand des Anfängers, und da sind sie von zweifelhaftem Werte, weil derselbe zu seiner Schulung einer vollständigen Anleitung bedarf. An eine wirkliche Zeitersparnis beim Gebrauch solcher „Skizzen" ist schwer zu glauben, denn sie müssen für den Zweck doch wieder im Geiste zum Kommentar ausgearbeitet werden. Ein kurzer Kommentar, welcher schon im Drucke die führenden Schlagworte heraushebt, hat immer den Vorzug. Endlich bleibt eben auch dem mit Zeitmangel kämpfenden Katecheten nichts anderes übrig, als einmal seinen Katechismus ordentlich durchzuarbeiten. Die Katechese ist ja doch nicht weniger die Ausübung eines Amtes wie jene anderen Thätigkeiten, welche die Zeit so sehr beschneiden. Ein Anfänger aber wird mit dem Gebrauch von handwerksmäfsig angelegten Skizzen ein selbständiger und gründlicher Katechet nie werden. Er kann nur lernen an der Hand von sachlich und formell vollendeten Kommentaren, welche auch theoretische Fingerzeige enthalten, wie das in so mustergültiger Weise beim Kommentar von Möhler der Fall ist. Diese prinzipielle Ablehnung der „Skizzen" als unmittelbares Vorbereitungsmittel für den Unterricht verhindert nicht, das Gute und Brauchbare in denselben anzuerkennen. Es ist keine flüchtige, sondern wohlüberlegte, keine gehaltlose, sondern mit gediegenem Material ausgestattete Arbeit.

So mag man sich vielleicht die aus eigenem Antriebe angelegten Repetitionshefte denken; vielleicht wird aus den Skizzen doch noch ein Kommentar, dem die eine und andere Partie ohnehin schon recht nahe gerückt ist. Wer solche Skizzen schreiben kann, von dem darf man sich auch einen tüchtigen Kommentar erwarten.

Neben methodisch korrekten Kommentaren wird der junge Katechet am besten sich bilden an einzelnen ausgeführten Katechesen. Hierfür sind die Fachblätter da. Wenn uns dort eine Arbeit begegnet, welche einen anerkannten Autor hat, werden wir auch hier von derselben Notiz nehmen müssen. Es war früher die Rede von der „Kleinen kathol. Christenlehre“, welche Dr. Dreher für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten herausgab. Derselbe Autor hat zu einem Punkte derselben eine vollständige Katechese geschrieben, nämlich über „die heil. Schrift“ (Katechet. Monatsschr. 1892 No. 2). In sechs Punkten ist es geschehen. Im ersten Punkt wird das Wort „Sammlung“ erklärt. Diese Erklärung durch die Parallele mit einer Waffensammlung, Bildersammlung u. s. w. ist geeignet, ganz falsche Vorstellungen zu erwecken. Da ist beinahe noch besser, was der Schmittsche Kommentar sagt: „Die heil. Schrift heifst eine Sammlung von Büchern, weil mehrere Bücher (nicht Bände, sondern Schriften) beisammen sind“. Im zweiten Punkt ist der Inspirationsbegriff behandelt. Es will uns nicht recht gefallen zu sagen: „So ungefähr hat der heil. Geist andiktiert, was heil. Männer schreiben sollen“. Damit ist der krafs mechanischen Auffassung Vorschub geleistet, als wären die heil. Schriftsteller nur unseres Herrgotts Schreiberknechte gewesen. Ganz denselben Mifsgriff hat der Schmittsche Kommentar gemacht mit seinem Bilde vom Diktate des erzbischöflichen Hirtenbriefes. Im dritten Punkte wird die Verehrung der heil. Schrift herbeigezogen und an gut gewählten Beispielen beleuchtet. Im vierten Punkte ist von dem Urteil der Kirche über die Zugehörigkeit zur heil. Schrift die Rede, ein Moment, welches die Katechismen gewöhnlich in die Definition einbeziehen. Dreher hat es hier weggelassen, wie es auch im Rottenburger Katechismus fehlt, und dafür in die Katechese einbezogen mit der Frage: Woher hat man denn die Bibel? Aber ob aus der Antwort darauf den Schülern die Notwendigkeit der kirchlichen Anerkennung einleuchtet, bleibt fraglich. Im fünften Punkte folgen sehr kurz und nur zu kurz die Bestandteile der heil. Schrift. Im sechsten Punkte ist das Verhältnis der bibl. Geschichte zur heil. Schrift besprochen, was sonst gemeiniglich unterlassen wird und doch soll es den Kindern gesagt werden. Die ganze Katechese trägt zwar das Gepräge der Dreherschen Originalität, aber sie geht zu wenig in die Tiefe.

Aus derselben katechet. Monatsschrift möchten wir noch auf zwei andere Katechesen zu sprechen kommen, welche zwei Themen behandeln, für eine Unterrichtsstufe, die den unteren Klassen unserer Gymnasien entsprechen. Die eine behandelt ein etwas difficiles Thema *Die Lehre vom Sakrament der Ehe* mit ebensoviel pädagogischem Takte als didaktischer Sicherheit und ist anregend nicht blofs durch das, was sie

aus dem Unterricht wegweist, als auch durch das mit Mafs und Bestimmtheit beigebrachte positive Material (Katechet. Monatsschr. 1891, No. 10 u. 11). Die andere (l. c. 1892 No. 5 u. 6) will dem Verfalle der Heiligkeit des Eides durch eine ernste und gründliche Behandlung der *Lehre vom Eide* entgegenarbeiten. Dieselbe ist nach den vier Punkten: Heiligkeit des Eides, leichtfertiges Schwören, sittliche Erlaubtheit, Verwerflichkeit des falschen Eides breit ausgearbeitet, zunächst für die Bedürfnisse des Volksunterrichts. In der Schule solle es sein Bewenden haben bei den Fragen des Katechismus. Für eine einzelne Katechese ist freilich das Material zu reichlich. Aber an den Mittelschulen ermöglicht ein konzentrisch angelegtes Lehrprogramm, all dies im Laufe der Jahre zu eingehender Besprechung zu bringen und so erweiternd und vertiefend die Lehre vom Eide auszugestalten. Es wäre eine dankenswerte Aufgabe, wenn katechetische Blätter über einzelne, namentlich durch die Zeitverhältnisse wichtige Punkte Katechesen in einer nach Inhalt und Ausdrucksweise konzentrisch sich steigernden Form für das Gebiet der höheren Schulen brächten.

Ein Feld, das immer wieder und wieder beackert wird, ist der Erstkommunionunterricht. Die Litteratur hierüber ist im fortwährenden Wachsen begriffen. In besonderen Schriften, in Religionshandbüchern, in Pastoral- und Katechetischen Blättern kommt derselbe zur Behandlung. Weniger das intellektuelle als vielmehr das ascetische Moment ist der Erklärungsgrund für die reiche Produktion. Das am weitesten verbreitete, angesehenste und beliebteste Hilfsmittel ist *Die Anleitung zur Erteilung des Erstkommunikantenunterrichts* von Dr. J. Schmitt. Es hat jetzt schon die 8. Auflage erreicht und ist mehr als ein Vierteljahrhundert, seit 1865 im Dienste seiner heiligen Sache. Werke, die in einer solchen Weise zum Gemeingut der Katecheten geworden sind, soll man nicht mehr einer kritischen Würdigung unterziehen, vielmehr sie ruhig in ihrer Eigentümlichkeit bestehen lassen und sich freuen über jede neue Auflage derselben. Mancher Katechet wird den Verfasser um seine fromme, anziehende Beredsamkeit, mit der er auf die jugendlichen Herzen wirkt, beneiden. Schmitt hat das unbestreitbare Verdienst, auf die ascetische Vorbereitung der Neukommunikanten das Hauptgewicht gelegt zu haben. Ihm haben es andere nachgethan. Und wenn heute über diese Forderung alle einig sind, so lauten doch die Antworten verschieden bei der Frage nach dem Wie und Wieviel. Beide Fragen stehen nicht aufser Zusammenhang mit der zeitlichen Dauer dieses Unterrichtes und mit dem Alter der zu Unterrichtenden. Überall, wo diese Fragen besprochen werden, sind ausschliefslich die Verhältnisse der Volksschule ins Auge gefafst und die besonderen Verhältnisse in den Mittelschulen nur in sehr vereinzelten Fällen flüchtig gestreift. So sind im Jahre 1892 beinahe gleichzeitig in der Passauer „Theologisch-praktischen Monatsschrift“ (No. 2) und in der „Katechetischen Monatsschrift“ (No. 2 u. 3) zwei Aufsätze über dieses Thema erschienen, der eine geradezu mit der Frage *Wie wird der Erst-*

kommunikantenunterricht am fruchtbarsten und zweckmäſsigsten erteilt?, während der andere unter der Überschrift *Kommunionunterricht* vom Alter der Erstkommunikanten, vom Stoff des Kommunionunterrichtes und von der Methode desselben redet. Beide nehmen gegenüber der ascetischen Breite Schmitts und der Jahresascese eines Kösterus in seinem *Das letzte Jahr vor dem gröſsten Tage im Kindesleben* eine gemäſsigte Stellung ein und mahnen beinahe mit denselben Worten von gar zu groſser Gründlichkeit ab. Den Verhältnissen des Religionslehrers an den Mittelschulen werden sachlich die Ausführungen in der „Katechetischen Monatsschrift" am besten entsprechen. Ihre Forderung kann derselbe erfüllen, sowohl für den intellektuellen Teil wie für den ascetischen. Jene Ascese ist die natürlichste und damit wirksamste, welche mit dem Unterricht in unmittelbar sachlichem Zusammenhange steht. Deshalb weist der angezogene Aufsatz mit Recht die Forderung Möhlers in seinem Kommentar, Aufstellung eines eigenen ascetischen Planes neben dem regulären Unterricht, zurück. Zur Hereinziehung gewisser allgemeiner, ernster Wahrheiten giebt die Vorbereitung auf den Empfang des heil. Buſssakramentes von selbst Anlaſs. Die ascetischen Geleise eines Kösterus zu wandeln, ist für die höhere Schule eine schlechthinige Unmöglichkeit, dem Programme Möhlers sich unbedingt anzuschlieſsen, nicht ganz praktikabel, aber in den Weisungen der „Katechetischen Monatsblätter" liegt vielleicht der nächste und leichteste und naheliegendste Weg zum Ziele an einer Mittelschule, doch dürfte aus dem Lehrprogramm der Exkurs auf die Taufe und die Kirche zu streichen sein. In dieser Anschauung vermag uns nicht irre zu machen das Schriftchen eines Fachgenossen, M. Treppners in Würzburg, welcher im Geiste eines Kösterus und Möhler eine *Vorbereitung der Erstberufenen zum Mahle des Herrn* (Würzburg, Bucher 1891) geschrieben hat. Wir sind gerne bereit, mit dem Recensenten in der Passauer Monatsschrift die „anmutende, seeleneifrige Liebe des Autors zu seinen Schülern" anzuerkennen und seinem katechetischen Talente gerecht zu werden. Aber den unnötigen Dualismus zwischen Vorbereitung des Verstandes und des Herzens lehnen wir ab mit den Worten des mehrfach citierten Aufsatzes: „Man drängt in eine Unterrichtsstunde zwei wichtige Materien hinein; die eine, der Lehre vom heil. Sakrament entnommen, ist der eigentliche Gegenstand des Unterrichts, über den man die Kinder belehren will; der andere, den ernsten Wahrheiten oder der bibl. Geschichte entnommen, folgt nach, wesentlich um das Herz des Kindes vorzubereiten. Auch dieses gelingt nicht ohne unterrichtliche Behandlung dieser Wahrheiten. Bieten nun die Lehren über das heil. Sakrament, über Gnade, Taufe nicht auch wesentliche Momente, um auf das Herz der Kinder einzuwirken? Gerade dadurch, daſs man jene Wahrheiten der Herzensbildung, der eigentlichen Ascese fruchtbar zu machen sucht, muſs der Unterricht gründlich und allseitig erteilt werden. Bildung des Verstandes und des Herzens gehen dann Hand in Hand."

Bisher war die Rede von Arbeiten, welche sich in den unmittelbaren Dienst des Unterrichts stellen, gröfseren oder kleineren Umfangs, allgemeiner oder spezieller Art. Ein Werkchen dürfen wir aber nicht übergehen, welches sich als Beihilfe beim Unterricht anbietet und zwar da, wo es sich um die grofse Wahrheit handelt, dafs das Christentum eine geschichtliche Erscheinung ist. Der *Religiöse Bilderschatz aus jüdischer, heidnischer und altchristlicher Zeit* von Dr. Fr. Falk hat sich dies zur Aufgabe gemacht. Er bringt wohl viele wichtige und interessante Einzelheiten in gemeinverständlicher Sprache, aber es ist auch ebenso begreiflich, dafs man mit 44 Seiten und 33 Abbildungen ein solches Thema auch nicht nur annähernd erschöpfend behandeln kann. Es dünkt uns auch der Preis für eine allgemeinere Verbreitung zu hoch gegriffen.

II. Biblische Geschichte.

Die litterarische Förderung einer Disciplin geschieht weniger durch grofse umfassende und zusammenfassende Werke, sondern ihre Wurzeln liegen mehr in der Kleinarbeit der Detailuntersuchung. Deshalb darf bei einer litterargeschichtlichen Revue dieselbe nicht aufser Betracht bleiben. Aber gerade auf dem Felde, welchem jetzt unsere Aufmerksamkeit gilt, ist die Einzeldarstellung eine sehr sporade Erscheinung. Freilich existieren hier zwei Hauptwerke so erschöpfend und so vollendet, dafs es scheinen möchte, es könnte darüber hinaus nichts mehr von Belang geschaffen werden. Aber es giebt noch manche Fragen, welche in denselben nicht vollständig ausgetragen, welche nur berührt sind. Hier hat die Einzelbetrachtung einzusetzen und wo sie es thut, verdient sie Aufmerksamkeit und Dank. Da bringt ein Aufsatz in der Katechet. Monatsschrift (1892 No. 4, 6, 7) aus der Hand des Seminardirektors Dr. Bürgel *Die Behandlung der bibl. Bilder auf den verschiedenen Stufen der Volksschule* in Erinnerung. Katholischerseits giebt es darüber nur zwei Monographieen, die eine davon aus der Feder eben dieses Autors. Dieselbe ist 1883 erschienen, in demselben Jahre mit einer bezüglichen Studie von Maurer. Seitdem herrscht Schweigen und es haben nicht einmal diese Arbeiten von bescheidenstem Umfange es zu weiteren Auflagen gebracht. Diese Reserve auf Seite des interessierten Teiles läfst die Vermutung wach werden, dafs der Sache nicht jene Sorgfalt zugewendet wird, welche sie doch verdient. Die Anschaulichkeit im Unterricht ist eine Haupterrungenschaft der modernen Methodik und so segensreich sie wirkt, wenn sie richtig angewendet wird, birgt sie doch die Gefahr der Oberflächlichkeit in sich. Hier ist das Experimentieren auf eigene Faust gewagt, hier bedarf es eines kundigen Führers, namentlich in der Verwendung der Anschauungsmittel. Indem Dr. Bürgel die Quintessenz seines früheren Schriftchens hier niederlegte, hat er Anlafs gegeben, sich über

die Vorteile eines richtigen Verfahrens und die Regeln für den Gebrauch der Bilder zu informieren und so wird seine Mühewaltung vielleicht Veranlassung für manchen, der Angelegenheit wieder näher zu treten. Die Andeutungen, welche in dem Aufsatze für die Mittelklasse und die Oberstufen gegeben sind, sind sicherlich auch für den Religionslehrer der höheren Schulen nicht ohne Belang. Die Heranziehung der geographischen, historischen, kulturgeschichtlichen Einzelheiten im bibl. Geschichtsunterricht vermittelst der Bilder dünkt uns eine viel dankbarere Arbeit als eine minutiöse geographische Verfolgung der Reisen des heil. Paulus.

Ein anderes Thema, dem man als einem vermeintlich sterilen und trockenen für den Unterricht nicht gerne begegnet, greift die Katechet. Monatsschrift auf 1891 in No. 12 auf. Sie hat einer Studie über *Bedeutung und Behandlung der bibl. Vorbilder* Raum gegeben. Es ist hier dem Thema nicht geistreichelnd eine interessante Seite abgewonnen, sondern dessen Gehalt für Erkenntnis und Gefühl, für Kopf und Herz in allgemeinen, aber mit vielen Einzelbelegen durchsetzten Umrissen aufgezeigt. „Für die Kinder reiferen Alters“ ist die Behandlung der Vorbilder vorbehalten und solche sitzen doch in unseren höheren Schulen. Diese Darstellungen vertiefen den Unterricht und bergen ein fruchtbares apologetisches Element in sich. Solche zwei Studien, voll Inhalt und Anregung werden nicht viele geschrieben. Wenn man so in die Katechetischen Zeitschriften hineinblickt, einem Katechismusthema begegnet man leicht, selten kommt die bibl. Geschichte zum Worte.

Es wird kaum eine Übertreibung sein zu sagen, mehr Federn waren schon thätig, um eine ganze bibl. Geschichte zu verfassen als einzelne Fragen und Seiten derselben monographisch zu würdigen. Eines aus den vielen bibl. Geschichtsbüchern hat 1890 seine 4. Auflage erlebt, nämlich die *Grofse bibl. Geschichte für die obere Klasse* von Nikolaus Kneip. Das Buch hat schon ein recht gefälliges Äufsere, handliches Format, sauberen Druck, gutes Papier und sauber ausgeführten, reichlichen Bilderschatz. Dem empfehlenden Äufseren entspricht auch das Innere. Es wird frisch und kurz erzählt. Eine Eigentümlichkeit des Buches sind die dogmatischen und moralischen Reflexionen, deren keine Nummer entbehrt. Meistens sind sie am Schlufs angebracht, oft auch mitten drin. Das ist weniger glücklich, weil es den Flufs der Erzählung unterbricht. Die Bemerkung verliert nicht an Kraft, auch wenn sie erst an das Ende gesetzt wird. Gut verwendbar ist die angehängte „Erklärung des Katechismus durch die bibl. Geschichte“, eigentlich aber ist es eine Miniaturkonkordanz, angepafst dem Umfang des Buches.

Den gegenwärtigen Abschnitt glauben wir nicht besser schliefsen zu können, als indem wir noch auf den *Praktischen Kommentar zur Bibl. Geschichte* von Dr. Fr. J. Knecht zu reden kommen. Wer unter jenen, die sich von Berufs wegen mit Bibl. Geschichte zu befassen haben, würde wohl diesen vollgefüllten Schatzkasten nicht kennen, nicht dankbarst hochhalten und sich nicht aufrichtig freuen, wenn abermals eine neue Auflage

verkündet, dafs der Kreis der Jünger, die sich zu den Füfsen dieses Meisters sammeln, wieder weiter geworden ist. Es liegt jetzt gerade die 11. Auflage vor. Zum erstenmal erschienen im Jahre 1881, erlebten sie also jedes Jahr eine neue Auflage. Das ist ein kolossaler Erfolg für ein Werk von solchem Umfang und solchem Inhalt. Hier ist es gewifs keine Phrase zu sagen: es ist mit demselben einem schreienden Bedürfnis abgeholfen worden. Und der Meister hat von der ersten Auflage an nicht geruht, immer wieder die bessernde Hand anzulegen, immer sicherer seinen Hauptzweck herauszuarbeiten: die unmittelbarste Verbindung von Bibl. Geschichts- und Katechismusunterricht. Darin liegt denn auch die entscheidende Bedeutung des Werkes.

Die Erklärung tritt, wie das schon für das Auge durch die Placierung unter den Bibl. Geschichtstext und den Petitdruck bemerklich ist, zurück vor der Auslegung. Hier ist das Material so reichlich aufgestapelt, dafs niemand im Ernste daran denken kann, es bei der ersten Behandlung in der für die Unterweisung bestimmten Unterrichtszeit samt und sonders verwenden zu wollen. Manches hat der Verfasser selbst schon durch Kleindruck ausgeschieden. Die Warnung „Ne quid nimis“ gilt auch hier. Deshalb, weil eine Nummer der Bibl. Geschichte reiche und mannigfache Ausbeute bietet, ist nicht gefordert, die ganze lanx satura auf einmal zu servieren. Est modus in rebus, und so wird man eklektisch verfahrend das auswählen, was zunächst am schärfsten und unmittelbarsten hervortritt oder wofür man eben die bessere Verwendung hat, den Rest aber zurücklegen für spätere Zeit und Gelegenheit. Des Guten zu viel gethan könnte leicht den ganzen Erfolg gefährden. Es giebt manche Punkte, wo die Grenzlinie zwischen Erklärung und Auslegung nicht scharf gezogen werden kann. Da, wo es sich darum handelt, gewisse Gemütsbewegungen aufzuzeigen und zu erwecken, ist es wohl psychologisch richtiger, dies durchweg gleich bei der Erklärung zu thun, damit schon das Memorieren, also die Thätigkeit des Gedächtnisses geschehe unter dem Einflufs einer bestimmten Stimmung. So wird eben das Gedächtnis zugleich mit dem Intellekt und dem Affekt erfafst und der Boden für die nachfolgende Erklärung und Anwendung empfänglicher vorbereitet sein. Aber diese Bemerkung will keine hyperkritische sein gegenüber einem solchen Werke, das an sich selbst in den 11 Jahren seiner Existenz in fortwährender Verbesserung die ausgiebigste Kritik geübt hat. Da legt die Kritik die Feder aus der Hand und beugt sich, ohne damit auf das eigene Urteil zu verzichten, vor dem grofsen Genius, der das Werk mit Wissenschaft und Frömmigkeit auf die Höhe der Vollendung geführt.

III. Lehrbücher.

An einer früheren Stelle ist des Optimismus gedacht worden, mit welchem die Broschüre *Einheit in Liturgie und Disciplin* auf die Katechismuseinheitsbewegung schaut. Sie giebt auch ihrer Meinung über das einheitliche „Lehrbuch“ der Zukunft Ausdruck, aber hier mit weniger Zuversicht. „In der Frage der Religionslehrbücher für Gymnasien ist die Bewegung noch zu keinem solchen Abschlusse gekommen, obwohl auch hier gröfsere Einheit gewifs von Nutzen wäre. . . . Ob Dreher, Dubelmann, Wappler, König etc. die Palme behalten, ist noch nicht abzusehen. Wir kennen die Einsprüche von P. Pachtler und Stöckl; das letzte Wort ist noch nicht gesprochen“ (pag. 79).

Sodann wird Bayern als Etappe in dem Einheitskampfe erwähnt. „Für die Mittelschulen in Bayern ist bezüglich des Religionsunterrichtes Einheit hergestellt. Der frühere Erzb. Sekretär und jetzige Domkapitular Dr. Huber hat vor zwei Jahren einen gröfseren Katechismus bearbeitet, der allgemein eingeführt ist und allgemein gerühmt wird“ (l. c.). An dieser Stelle ist ein mehrfacher Irrtum unterlaufen: Domkapitular Dr. Huber ist bereits 1886 verstorben, sein Lehrbuch, welches übrigens den Verfasser gar nicht nennt, erschien schon 1885 und zwar nicht in der Form eines Katechismus, sondern nur im sachlichen Anschlufs an denselben. Mit dieser gelegentlichen Berichtigung verlassen wir das umstrittene Gebiet, ohne weitere Prognosen zu stellen. Unsere Ansicht über diesen Punkt hat bereits 1890 und 1891 motivierte Darlegung gefunden.

Indem wir unserer eigentlichen Aufgabe näher treten, erinnern wir uns eines Wortes, welches sich mit unserer Pflicht beschäftigt: „Die Besprechung von Religionshandbüchern für Gymnasien hat sich nicht ausschliefslich mit deren wissenschaftlich theologischem Werte zu befassen, sondern sie zugleich und vor allem nach didaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten zu beurteilen. Vielfach ist man von dem Vorurteil noch nicht abgekommen, dafs der Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten theologische Vorlesung in kleinerem Mafsstabe sei. Nein, er mufs ein wahrer und wirklicher Volksunterricht sein, von dem akademischen nach Stoff und Methode verschieden.“ Diese Auslassung der „Litterarischen Rundschau“ (1892 No. 3 pag. 87) giebt ganz zutreffend die Richtungen an, nach welchen an der einschlägigen Litteratur das Censoramt zu üben, und legt das Schwergewicht in das didaktische und pädagogische Moment. Neues ist damit gerade nicht gesagt, aber die Wahrnehmung berührt angenehm, wenn sich mit den Anschauungen älterer, erfahrener Fachgenossen die eigenen decken und es ist ein Sporn, auf der eingeschlagenen Bahn weiterzugehen und die alten Geleise wieder zu ziehen, wenn dazu neue Veranlassung ist.

Wenn wir den Gang einschlagen, mit dem Besonderen zu beginnen und zum Allgemeinen fortzuschreiten, so darf ein „katechetisches Bild“ nicht unbeachtet bleiben, das „geeignet ist, uns zu zeigen, dafs der

Katechismus selbst für weitergehende Belehrungen wohl zur Grundlinie dienen kann". In dieser Tendenz bringt die „Katechet. Monatsschrift" (1891 No. 9) *Ein Kapitel aus dem Katechismus für eine höhere Lehranstalt.* Gewählt ist die Lehre von der Gnade des Beistandes. Die Katechese ist klar disponiert nach den vier Punkten Begriff, Notwendigkeit, Austeilung, Mitwirkung, und verständig durchgeführt, nur der Ausführung über die moralische Notwendigkeit der Beistandsgnade mangelt die überzeugende Kraft. Wenn nun einmal auf praktischem Wege gegen die Lehrbücher Stellung genommen werden soll, so wird ein schwieriges Thema eher auf die gegnerische Überzeugung einwirken, als das herausgegriffene.

Es ist als ein Mangel zu beklagen, dafs die Katechese für die oberen Klassen der höheren Schulen eine so spärliche litterarische Vertretung findet. Dieser Umstand ist wohl in Zusammenhang zu bringen mit dem Mangel eines eigenen Fachorgans. Die bestehenden katechetischen Zeitschriften dienen in erster Linie und vorwiegend der Volksschule und nur indirekt und in beschränktem Mafse den Mittelschulen. Man darf da viele Nummern durchgehen, bis man endlich einen verwendbaren Fund macht. Der Lehrbücher sind es längst genug, aber das Organ fehlt, in welchem Detailfragen zur Aussprache kommen.

Weiter oben haben wir des langsamen Tempos gedacht, in welchem gewisse „Katechetische Skizzen" erscheinen. Ein Pendant dazu bildet das *Lehrbuch der katholischen Religion* von Dr. A. Glattfelter. Im Jahre 1889 begann es zu erscheinen mit dem II. Teil, 1890 folgte der I. Teil und endlich 1891 der III. Teil. Alle drei Teile sind von recht mäfsigem Umfange, bleiben immer unter 150 Seiten. Leicht hat es sich der Verfasser freilich nicht gemacht. Er hat untergebracht, was unterzubringen war, um in seiner Weise den Unterricht zu erweitern und zu vertiefen, und es ist ein vortrefflicher Beleg, was sich alles in und um den Katechismustext einschachteln läfst. Prinzipiell ist es richtig, den im Katechismustexte gegebenen Ausdruck der kathol. Lehre beizubehalten und daran anzuknüpfen. Aber ob ein so sklavischer und pedantischer Anschlufs notwendig ist, wie er hier befolgt wird, kann doch fraglich sein. Schon gleich beim Erscheinen des ersten Bändchens wollte uns dies nicht gefallen und auch beim zweiten Bändchen haben wir mit unserer Mifsbilligung nicht zurückgehalten. Auf einer anderen Seite hat diese Methode eher Gefallen gefunden, wenn wir eine Recension in der Katechet. Monatsschrift (1891 No. 10) recht verstehen. Man vergleiche doch das Lehrbuch für die Gymnasien in Bayern damit und es kann kein Zweifel sein, zu wessen Gunsten der Vergleich ausfällt. Den hartnäckigen Freunden der systematischen Lehrbücher ist diese Verquickung von Katechismus und Lehrbuch eine sehr dankbare Gelegenheit, den didaktisch und pädagogisch ungeeigneten Betrieb des Religionsunterrichts im Geleise des Katechismus zu illustrieren. Schade um das kostbare Material, das an diese Zwittermethode vergeudet wird.

Gegenüber der Verfechtung der Katechismusform im Religionsunterricht an den Gymnasien wurde unter anderem auf die grofsen Schwierigkeiten hingewiesen, welche sich der Abfassung eines solchen Katechismus entgegenstellen müfsten. Man sprach nicht gerade die Unmöglichkeit eines solchen Unternehmens aus, dachte aber kaum an die Verwirklichung desselben. Da erschien schon 1884, gegen und wohl auch über alles Erwarten nach drei Jahren, eine *Katholische Religionslehre für die vier obersten Klassen der Gelehrtenschulen* (bei Pustet in Regensburg). Derselben war der fast in ganz Deutschland gebrauchte Deharbesche Katechismus in der Ausgabe No. 1 zu Grunde gelegt. Dieser Umstand führte das Buch dem Schüler als einen in der Hauptsache wohlbekannten Freund vor Augen. Ein gut Teil des Inhalts, sogar der Form nach, war demselben schon bekannt und so konnte das Neuhinzugekommene desto lebendiger die Aufmerksamkeit erwecken. Dieses aber lag in einer Vertiefung und Erweiterung, wie sie für die Interessen und den geistigen Stand von Sekundanern und Primanern gefordert werden mufs. Es war der erste und nicht unglückliche Versuch, eine aufgeworfene und abstrakte Idee in greifbare Wirklichkeit umzusetzen. Das Werk ward in der Fachwelt nicht unfreundlich aufgenommen, aber ein gröfserer äufserer Erfolg ward ihm nicht zu teil. Erst jetzt (1891) nach sieben Jahren erscheint es in zweiter Auflage. Dieses Wagnis einer zweiten Auflage ist um so kühner, als das Lehrbuch der kathol. Religion für die Gymnasien in Bayern demselben Prinzip folgt, aber in der Methode den Geleisen des Deharbeschen Katechismus nicht bis zu Frage und Antwort folgt, sondern sich hier der wissenschaftlich-systematischen Darstellung nähert. Das Lehrbuch für die Gymnasien kann die Freunde des systematischen Religionsunterrichts beruhigen und stöfst die Verfechter des „Gymnasialkatechismus“ nicht zurück, dagegen wird das Regensburger Lehrbuch nur auf einer Seite auf Annahme rechnen können. Was aber an dem letzteren imponiert und demselben einen bleibenden, über jeden methodologischen Streit erhabenen Wert giebt, ist für das eine die streng positive Beweisführung, welche von dem Grundsatze ausgeht, der Christ soll glauben, was und weil Gott gesprochen, nicht weil unser Menschengeist das Nämliche oder Ähnliches gefunden hat oder finden kann, für das andere die Handhabe der Lehrweise in Lehrsatz, Erklärung, Beweis, eine katechetische Art und Weise, welche Gründlichkeit und Klarheit zugleich vermittelt. Apologetischen Tendenzen, wie sie nun einmal die Zeitverhältnisse erheischen, kommt das Buch reserviert und sparsam entgegen und am allerwenigsten nützt es hierfür die Kirchengeschichte aus. Eine Kürzung und Beschränkung in der Darstellung der Häresieen brächte leicht hierfür Raum und Zeit.

Gleichzeitig mit der Regensburger Religionslehre ist 1891 das *Kurzgefafste Handbuch der katholischen Religion* von P. Wilmers, S. J. (Regensburg, Pustet) um eine Auflage, zur dritten, vorgerückt. Wenn uns nicht die Erinnerung trügt, ist es mehr als zwanzig Jahre auf dem Plane; denn 1871 erschien seine erste Auflage, welcher nach 2 Jahren die zweite

und erst nach langer Pause die dritte folgte. Der Ausdruck „Kurzgefafstes Handbuch“ ist mehr als bescheiden. Es erreicht den vollen Umfang der meisten „Lehrbücher“. Schon die Anordnung des Stoffes, Wahrheit der kathol. Religion, die kathol. Glaubenslehre, die kathol. Sittenlehre, läfst ersehen, dafs der Autor nicht nur ein Dogmatik- und Moralkompendium schreiben, sondern zugleich eine Apologetik in die Hand geben wollte. Es sind dazu in der Glaubens- und Sittenlehre „jene Partieen berücksichtigt und genügend ausführlich behandelt, welche in unseren Tagen am meisten bekämpft oder wenigstens bezweifelt werden“. Man mufs an dem Buche die theologische Präcision und Exaktheit, die Kürze und Gründlichkeit des Vortrages anerkennen. Aber trotz des Vorsatzes ist nicht wenig theologische Gelehrsamkeit eingeflossen, und dieser Umstand wird es dem Laien erschweren, das Buch in seiner Totalität in sich aufzunehmen. An Schüler hat der Autor wohl kaum gedacht bei der Abfassung seines „Handbuches“. Für diese ist es gerade wegen seiner theologischen Gründlichkeit und Tiefe unter den gewöhnlichen Umständen kaum zu bewältigen. Aber in der Hand des Religionslehrers mufs es gute Dienste bei vergleichender und kontrollierender Benutzung thun. Für den Laien vollends hat es, wenn er auch vom eingehenden Studium des Handbuches absieht, den Wert eines zuverlässigen und prompten Orientierungswerkes. Der Verfasser hat dazu selbst die Hand geboten durch ein ausführliches Sachregister.

IV. Kirchengeschichtslitteratur.

Wenn ein angesehener kathol. Pädagoge der Gegenwart den Satz niedergeschrieben hat: „Die Kirchengeschichte ist gleichsam eine Fortsetzung der Bibl. Geschichte“, so ist das sehr cum grano salis zu nehmen. Die Kirchengeschichte hat, von ihrem Charakter abgesehen, ganz andere Aufgaben zu erfüllen als der bibl. Geschichtsunterricht. Deshalb, weil sich zeitlich für die Regel der Unterricht in der Kirchengeschichte an den in der Bibl. Geschichte anreiht, stellt die Kirchengeschichte noch keine Fortsetzung der ersteren dar. Beide sind nicht einmal gleich notwendig. Die bibl. Geschichte mufs behandelt werden, wenn nicht auf eine wesentliche Unterlage für die Glaubens- und Sittenlehre verzichtet werden will, die Kirchengeschichte ist nicht de necessitate medii. Sie ist da am Platze, wo über die gewöhnlichen Ziele der Volksschule hinaus Bildung und Erziehung vermittelt wird. Hier kommt derselben eine Rolle zu, für welche die Bibl. Geschichte nicht substituiert werden könnte. Seit dem Aufschwung der historischen Studien ist auch die erziehliche Bedeutung der Kirchengeschichte für die höheren Bildungsanstalten mehr gewürdigt und verstanden worden. Der vorjährige Bericht konnte eines Aufsatzes aus der „Katechetischen Monatsschrift“ gedenken, welcher mit fachmännischer

Einsicht und Wärme sich über die Bedeutung und Behandlung der Kirchengeschichte an den Mittelschulen ausliefs. Die dortigen Ausführungen finden eine gewisse Ergänzung in dem schon früher angezogenen Aufsatze: „Die soziale Frage mit Bezug auf Schule und Katechese.“ Dort heifst es: „Die Kirchengeschichte bietet dem Katecheten Gelegenheit, den Schülern die göttliche Mission der Kirche auf sozialem Gebiete klar zu machen. Die leibliche Hilfe, welche Christus während seines irdischen Lebens den Kranken und Elenden zu teil werden liefs, kann in Parallele gesetzt werden zu dem sozialen Wirken der Kirche auf den verschiedensten Gebieten.“ Der Gedanke an sich ist nicht neu, sondern es ist hier nur besonders herausgehoben die Verwertung der Kirchengeschichte den Zeitbedürfnissen gegenüber. Der Unterricht mufs sich immer auf die Verhältnisse einrichten und mufs dort besonders vorbauen und vorbeugen, wo nach der allgemeinen Lage der wahrscheinlichste und der gröfste Schaden droht; nur darf er nicht der Gefahr unterliegen, neben der Obsorge für ein Besonderes die allgemein erziehliche Aufgabe zu versäumen. Die sonst so vortreffliche Kirchengeschichte von Dr. Wedewer steht manchmal hart an der Grenze, dieser Gefahr zu unterliegen, und es wird sich noch ein anderes Werk zeigen, dessen Gesamteindruck unter der allzuscharfen Betonung einer bestimmten Tendenz leidet.

Geschichte der christlichen Kirche, welche lehrt, wie gnädig Gott der Herr seine heilige Kirche von ihrer Gründung bis auf unsere Tage durch den heiligen Geist geleitet hat, betitelt sich ein Büchlein in Oktavformat von 56 Seiten, bestimmt „zum Gebrauch für Schule und Haus“. Die 2. Auflage hat dasselbe schon 1889 erlebt, aber der Verfasser hat sich noch nicht genannt. Es ist ein wahres Volksschriftchen und sein Autor dürfte sich mit Ehren nennen. Nur 56 Kleinoktavseiten — in Wirklichkeit nur 54, da die beiden letzten Seiten von einer Papsttabelle ausgefüllt sind — und doch ein vollständiger Rundgang durch die neunzehn Jahrhunderte des Bestandes der Kirche, wohl abgemessen und wohlbemessen. Wenn man den etwas breiten Titel liest, möchte man an eine Arbeit im Erbauungsstile denken. Dem ist aber nicht so. Sprache und Satzbau sind ganz einfach, die Ereignisse in ruhigem Flusse vorgeführt, neben dem Lichte auch der Schatten nicht ganz vergessen. Es ist nicht eine kritiklose Verherrlichung der Kirche in geschichtlicher Form gegeben, aber eine von warmer, nicht blinder Liebe zur Kirche getragene Erzählung ihrer Entwickelung und ihrer Wirksamkeit. Nur sparsam und fast immer nur da, wo es sich von selbst ergiebt, ist eine knappe Reflexion von ein paar Sätzen eingeflochten, um auf das Moment der Providenz in der Geschichte der Kirche hinzuweisen. In der Beschränkung zeigt sich der Meister und diese Meisterschaft ist dem Werkchen eigen. Es hat den Stoff fein zerlegt, erst in drei Hauptstücke mit den mittleren Grenzzahlen 750 und 1500 und die Hauptstücke wieder in Abschnitte, innerhalb welcher fortlaufende Paragraphen die einzelnen Momente der äufseren und inneren Kirchengeschichte in geschlossener

Form darbieten. Es giebt keine Lieblingsthemen, bei denen längerer Aufenthalt genommen wird, um über anderes hinwegzueilen. Nur die Sprache wird zuweilen wärmer, das Kolorit kräftiger. An ein paar Stellen ist des Guten zu viel gethan, wenn es z. B. von der mittelalterlichen Kunstthätigkeit heifst: „Unter Gebet schleppte man die Steine herbei und richtete man die Balken auf, kein Fluch- oder Scheltwort wurde gehört .... die kirchlichen Geräte aus jener Zeit .... sind so kostbar und kunstreich, dafs man sie jetzt kaum nachmachen kann" (pag. 30 u. 31). In der Reformationsgeschichte sind die Wendungen zuweilen zu schroff, als dafs sie für ein Schulbuch unbedenklich wären. Der populäre Ton streift an ein paar Stellen das Triviale. Materiell werden wohl auch ein paar Punkte zu beanstanden sein, wie z. B. pag. 26, wo von der morgenländischen Kirche gesagt ist, dafs sie „nur in äufserst wenigen Glaubenspunkten" von der katholischen abweicht. Aber trotz dieser kleinen Ausstellungen bleibt es ein kleines Kunstwerk, indem es auf so knappem Raum in so wohlgegliederter, gleichmäfsiger Form und in so populärer Sprache das ganze Gebiet der Kirchengeschichte, zum Lesen und zum Lernen gleich angenehm, zusammengearbeitet hat. Demselben kann an die Seite gestellt werden der *Kurze Abschnitt der Kirchengeschichte* von Dr. A. Thiel, Bischof von Ermeland (6. Aufl.). Auf 148 Seiten in Kleinoktav ist hier der gesamte Stoff bewältigt mit richtiger Auswahl und gleichmäfsiger Verteilung. Es geht ein anmutiger, angenehm erzählender und belehrender Ton durch das Ganze. Hieran und in der Annäherung an die volkstümliche Anschauungsweise liegt wohl der Schlüssel, um zu verstehen, wie das Büchlein, trotzdem in diesem Artikel der Markt gewifs nicht spärlich besetzt ist, in 10 Jahren 6 Auflagen erlebt hat.

Die beiden besprochenen Arbeiten bilden einen Beleg dafür, dafs eine vollständige Behandlung der Kirchengeschichte in engem und engstem Rahmen ohne Sprünge oder Oberflächlichkeiten möglich ist. Wenn daher die *Kleine Kirchengeschichte* von Johannes Schröder ihr Erscheinen in biographischer Form damit begründet, dafs in den Schullehrerseminaren „die Zeit fehlt für eine eingehende Behandlung der Kirchengeschichte, ein kurzer Auszug aus dem ganzen Gebiete derselben nur von zweifelhaftem Werte ist", so stehen dieser Auffassung die thatsächlichen Verhältnisse entgegen. Unter den Hilfsmitteln für den kirchgeschichtlichen Unterricht nehmen die in biographischer Form abgefafsten den bescheidensten Raum ein. Und sie sind zudem regelmäfsig berechnet auf eine Alters- und Verständnisstufe der Schüler, über welche die Zöglinge von Lehrerseminaren und ähnlichen Anstalten doch wohl hinaus sind. Die didaktische Frage, ob Lebensbilder oder zusammenhängende Darstellung, kann in Hinsicht auf die gedachten Schülerkreise kaum mehr zu Gunsten der ersteren entschieden werden und selbst, wenn die Frage offen bleiben soll, darf ihr nicht die Konzession gemacht werden, dafs die Darbietung von Lebensbildern „am zweckmäfsigsten" ist. Die Berufung auf die „Kirchengeschichte in Lebensbildern" von F. Stiefelhagen hat hier nicht

Platz, weil dieselbe nicht als Lehrbuch, sondern als Lesebuch für Schule und Familie geschrieben ist. Wenn aber denn doch einmal die biographische Form zweckdienlich sein soll, so darf man doch wenigstens eine Originalarbeit erwarten. Unsere „kleine Kirchengeschichte" aber ist ein Anlehen aus Stiefelhagen, Rolfus, Annegarn, Welter, Galland und dem Herderschen Kirchenlexikon. Diese Zusammenarbeitung aus so verschiedenen Autoren kommt dem Buche nicht zu statten. Es fehlt ihm das einheitliche, individuelle Gepräge. Das Werk ist wohl gut disponiert, aber drinnen geht ihm die Ebenmäfsigkeit und Gleichmäfsigkeit ab. Beispielsweise sind mit der Erzählung des Martyriums des heil. Ignatius von Antiochia drei und eine halbe Seite von den 129 Seiten des Ganzen verschwendet, ohne dafs dabei seine Bedeutung für die damalige Zeit auch nur angedeutet wäre; die Kreuzzüge dagegen werden so gelegentlich mit sechs Zeilen abgethan, vom Islam wird breit erzählt, von den geistlichen Ritterorden, von kirchlicher Kunst und Wissenschaft des Mittelalters geschieht keine Erwähnung. Seite 83 wird ganz überflüssig Döllinger citiert, ohne dafs sein Werk über die Reformation genannt wird. Die Lebensbilder sind überwiegend im erbaulichen Legendentone gehalten. Die Würdigung der Persönlichkeiten für die Geschichte kommt recht knapp weg. Wie sparsam ist die Würdigung eines heil. Ambrosius, Augustinus! Das biographische Moment überwiegt alles. Am gelungensten sind hier verhältnismäfsig noch die Partieen über die vier gröfsten Päpste des Mittelalters und über die Reformation, über die Päpste von Pius VII an, aber immerhin im Verhältnis zum Umfang des Buches zu breit Wenn man von solchen Bedenken absieht, so hat man es mit einer Arbeit zu thun, welche in einfacher, edler, klarer Sprache geschrieben ist, das pädagogische und apologetische Element nicht versäumt, reiches Material, das selbst untergeordnete Punkte berührt, zusammengetragen hat. Das Buch ist bestimmt, von den Zöglingen „erlernt" zu werden. Es werden mit nicht weniger Anstrengung, aber mit weniger Erfolg diese 129 Seiten biographischer Darstellung bewältigt werden als eine pragmatische Kirchengeschichte gleichen Umfangs. Zum Verständnis aller Geschichte gehört die Pragmatik.

Es ist ein origineller und doch naheliegender Gedanke, die Kirchengeschichte sachlich anzuordnen nach dem dreifachen Amte, durch welches die Kirche ihren Einflufs auf die menschlichen Verhältnisse ausübt. Didaktisch hat eine solche Einteilung freilich mancherlei Bedenken. Aber es wird sich am Ende gar keine Einteilung finden lassen, welche vollkommen einwandsfrei ist. Dagegen den Zwecken eines Lehrbuches der Kirchengeschichte für Studierende, welches in erster Linie nicht wissenschaftliche, sondern pädagogische Zwecke verfolgt, kommt eine solche Einteilung sehr entgegen. Die *Geschichte der Kirche Jesu Christi* von Dr. Cl. Lüdtke (2. Aufl.) hat dieses Einteilungsprinzip angenommen und konsequent durchgeführt in ihren drei Abteilungen: Das christliche Altertum, das christliche Mittelalter, die christliche Neuzeit. Das Werk er-

schien Ende der siebziger Jahre, als der Verfasser selbst noch im Lehramt am Gymnasium zu Konitz wirkte. Das Werk ist offenbar herausgewachsen aus der eigenen Lehrpraxis. Die übersichtliche Gliederung des Stoffes im ganzen wie im einzelnen, die Knappheit und Präcision der Darstellung macht es zu einem Lehrbuch ersten Ranges, zu einem Lehrbuch, aus welchem nicht nur leicht und gründlich positives kirchengeschichtliches Wissen, sondern auch Verständnis und Begeisterung für die Kirche gewonnen wird. Das Buch könnte auch den Titel führen: „Die Wirksamkeit der Kirche in ihrem dreifachen Amte, verfolgt in ihrer Geschichte". Das bekannte Wort: die beste Apologie der Kirche ist ihre Geschichte, ist hier verwirklicht. Es ist kein aufdringlicher Advokat, welcher mit seiner Suada das Urteil gefangen nehmen will, sondern ein Autor, der das rein Thatsächliche objektiv vorführt ohne alle tendenziösen Reflexionen. Aber bei dieser vornehmen Art des Historikers wird sein Werk durchaus „kein trockenes Gerippe", sondern in „überaus anmutiger Darstellung" schreitet dasselbe dahin, bei aller Objektivität „die treu katholische Auffassung, die echt kirchliche Gesinnung", bei aller Kürze ist keine Seite des kirchlichen Lebens unberücksichtigt geblieben. So konnte über diese „Geschichte der Kirche Jesu Christi" geurteilt werden und so wurde geurteilt, als dieselbe zum erstenmal an die Öffentlichkeit trat. Man hätte derselben einen besseren, rascheren äufseren Erfolg verheifsen mögen. Erst jetzt konnte sie in zweiter Auflage erscheinen und zwar in ihrem ersten Teile 1890 und in ihrem zweiten 1892, und wir wollen hoffen, dafs auch die christliche Neuzeit bald in Neubearbeitung nachfolge. Wesentlich hat sich das Buch nicht geändert. Es hat ein neues hübscheres Gewand bekommen in Format, Papier und Druck. Im Innern hat es sich wenig umgebildet. Nur da und dort, wo es die Resultate der historischen Forschung oder eine von der Kritik beanstandete Redaktion verlangte, wurde die bessernde Hand angelegt. Standhaft hat der Verfasser dem Ansinnen widerstanden, den Stoff noch weiter zu beschränken und seine sachliche Einteilung zu ändern. Es ist das eine nicht geschehen und von der letzteren wurde neuerdings überzeugend dargelegt, wie sie alle Zweige der kirchlichen Wirksamkeit zu ergreifen vermöge. Da wo in dreijährigem Kurse Kirchengeschichte behandelt wird, ist das Werk leicht zu bewältigen. Bezüglich der Litteraturangaben könnte man da und dort Einwendungen machen nach dieser oder jener Richtung. Aber der Punkt ist für diesen Fall so untergeordnet, dafs darüber kein Aufhebens gemacht werden soll. Formell würde es sich vielleicht empfehlen, die Informationslitteratur erst am Schlusse folgen zu lassen — vorangestellt erweckt sie leicht den falschen Schein des Quellennachweises —, ferner die Werke genauer zu citieren mit vollem Titel, Autor, Erscheinungsort und Jahr. Die Bemerkung über Döllinger (1. Abt. S. 5), von welchem zudem gar kein Werk genannt ist, wird richtig zu stellen sein. Die veränderte kirchliche und wissenschaftliche Stellung Döllingers geht doch etwas weiter als über den „Abend seines Lebens" zurück.

Dafs die Kirchengeschichte in unseren Tagen an den Mittelschulen apologetisch verfahren mufs, darüber ist bei niemandem ein Zweifel. Im grofsen und ganzen herrscht auch Übereinstimmung, wo die Defensive einzusetzen hat. Das kulturhistorische Moment ist das in den Vordergrund tretende. Der Feder, welche hier am schlagendsten und knappsten arbeitet, gebührt die Palme. Gegenüber dem Übergewichte des Kulturgeschichtlichen mufs von selbst das Dogmengeschichtliche, für welches Interesse und Verständnis doch zumeist erst beim Theologen zu suchen ist, zurücktreten und auf das bescheidenste Mafs sich beschränken. Die neueren Lehrbücher richten sich auch vielfach darauf ein und so manches liest sich wie eine kirchliche Kulturgeschichte. Aber die Dogmengeschichte ist doch wiederum zu wichtig für das Verständnis des Glaubensschatzes, als dafs sie der Kulturgeschichte rücksichtslos geopfert werden dürfte. Deshalb ist ein Werk sehr wohl am Platze, welches das gewährt, was andere nicht mehr fertig bringen können. Die *Geschichte der Religion* von W. Wilmers S. J. (6. Aufl.) ist wohl weniger kirchliche Kulturgeschichte als vielmehr Offenbarungs- und Dogmengeschichte. Hierin liegt ihre Stärke und ihr Wert und zwar hat sie da ihre Aufgabe unter einen bestimmten Gesichtspunkt im voraus gerückt. Sie will den „Nachweis der göttlichen Offenbarung und ihrer Erhaltung durch die Kirche" erbringen. Darin ist auch schon die Einteilung des Werkes gegeben in eine Geschichte der Offenbarung und eine Geschichte der Kirche als Bewahrerin der Offenbarung. Der Stoff der ersten Abteilung ist zeitlich in drei Perioden auseinander gehalten: Zeit des nicht geschriebenen Gesetzes, Zeit des geschriebenen Gesetzes und Vollendung der Offenbarung (durch Christus), der der zweiten in sieben Abschnitte gegliedert. Warum bei den zwei Abteilungen eine solche Kleinteilung unter Verzicht einer Abgrenzung in die üblichen drei Hauptperioden gewählt wurde, ist nicht ersichtlich. Noch ein anderes fällt auf und namentlich in der zweiten Abteilung: der Mangel einer sachlichen Gruppierung des Inhaltes. Die Vorliebe für ein mehr chronistisches Verfahren hat den grofsen Nachteil, dafs Dinge auseinander gerissen werden, welche notwendig oder doch zum klareren und vollen Verständnis im Ganzen gegeben werden sollten, und wiederum, dafs der Flufs der Darstellung zu oft unterbrochen wird, um die Schilderung bestimmter, gleichzeitiger Zustände und Verhältnisse einzufügen. Die scharfe Scheidung in innere und äufsere Kirchengeschichte kann nur unterlassen werden auf Kosten der Pragmatik. Erklärlich ist freilich der Verzicht auf diese sachlich vollauf begründete Trennung. Die Form, die hier gewählt ist, kommt eben am besten der Tendenz entgegen, in welcher diese „Geschichte der Religion" geschrieben ist. Sie wendete von ihrem ersten Erscheinen an, das über die sechziger Jahre zurückgeht, ihr Hauptaugenmerk auf die Verfolgung aller jener Begebenheiten, „in denen sich die kirchliche, von Gott eingesetzte Lehrgewalt in hervorragender Weise bethätigt". Der Chronist macht gewissenhaft Halt, wo sich ein Punkt findet, der für seinen engeren Zweck sich verwerten

läfst. Ja, wenn das Werk den Titel führte „Die kirchliche und päpstliche Lehrgewalt“, nachgewiesen in der Geschichte der Kirche, wäre das ganz in der Ordnung. Aber in einer „Geschichte der Religion“ kann doch ein einzelner, wenn auch noch so wichtiger Lehrpunkt nicht mit einer solchen Breitspurigkeit verfolgt werden, ohne erheblich das Gleichgewicht zu stören oder doch ohne andere Fragen hintanzudrängen. Zudem hat der beregte Punkt gar nicht mehr jenes aktuelle Interesse, welches eine so eingehende Verfolgung desselben im Rahmen einer Religionsgeschichte befürwortete. Wer einen dogmengeschichtlichen Streifzug über die kirchliche und päpstliche Lehrautorität anstellen will oder soll, der kann mit befriedigendem Gewinne nach dem Werke greifen. In positiver Begründung und apologetischer Abwehr stellt sich ein überreiches Material zur Verfügung. Das Werk ist aus den Quellen selbst herausgearbeitet und das mit einer Gründlichkeit und Verlässigkeit, wie es sich bei einem Autor vom Schlage P. Wilmers von selbst versteht; es ist in den drei Dezennien seiner Existenz wie in seinem äufseren Volumen so nach seinem inneren Werte gewachsen, von einer bescheidenen Einleitung zum Lehrbuche der Religion ist dasselbe zum selbständigen zweibändigen Werke herausgearbeit worden, fort und fort begleitet von den günstigsten Urteilen der Fachpresse.

Die Lektüre der „Geschichte der Religion“ von P. Wilmers hat uns recht lebhaft die Notwendigkeit und den Segen eines Unterrichtes über Religionsgeschichte vor Augen treten lassen. Man treibt ja an den höheren Unterrichtsanstalten durchweg Kirchengeschichte. Aber es ist die Behandlung und Würdigung eines Torso, wenn ihr nicht vorausgeht ihr zeitliches und dogmatisches Fundament, die Geschichte der Offenbarung. Ohne Offenbarung auch keine Anstalt zur Bewahrung und Verkündigung derselben. Der spezifische Unterschied zwischen Kirchen- und Profangeschichte kann ohne die Geschichte der Offenbarung gar nicht verstanden werden. Erst auf der Basis der Offenbarungsgeschichte kann der eigentümliche Charakter der Kirchengeschichte hervortreten. Wenn die Studierenden mit dem ethischen, dogmatischen und historischen Gehalt der Bibl. Geschichte vertraut geworden sind, dann sollen sie denselben von dem erhöhten Standpunkte der Geschichte der Offenbarung aus würdigen lernen. Von Seite der Studierenden kann Interesse erwartet werden, weil ihnen ein bereits bekannter Inhalt in neuem Lichte gezeigt wird.

Anhang.

An dieser Stelle pflegen wir noch jenen Werken gerecht zu werden, welche sich in das von uns gewählte Schema nicht gut einordnen lassen oder die nicht in unmittelbarer Beziehung zum Religionsunterricht stehen.

Die Lehre von den gottesdienstlichen Zeiten und Handlungen in einem System unterzubringen, bereitet immer Verlegenheiten oder stört die Harmonie der Teile. Das hat dazu geführt, sie monographisch zu behandeln. Eine solche Monographie ist die *Liturgik* von J. Kempf, welche in 5 Jahren 2 Auflagen erlebt hat. Sie ist mit ihren 113 Seiten nicht zu umfangreich, obwohl namentlich beim Ritus der Sakramente, mit welchem der Schüler ohnehin in der Gnadenmittellehre und aus der Anschauung nicht ganz unvertraut ist, noch Kürzungen möglich wären. Die Aufnahme der Sequenzen geht wohl über den Rahmen des Büchleins hinaus. Die beigegebenen Illustrationen sind quantitativ und qualitativ ungenügend. Lieber gar keine Illustrationen als solche. Ein entsprechendes Illustrationsmaterial kann nur in eigenen Atlanten zur Demonstration beim Unterricht geboten werden.

Der Religionslehrer hat neben dem Unterricht vielfach auch noch eine homiletische Aufgabe zu lösen durch einen geistlichen Vortrag beim sonn- und festtäglichen Gottesdienste. Es ist ein eigenes Auditorium, vor dem er spricht, einheitlich und doch wieder gemischt. Die Aufgabe ist keine leichte, dieselben Kreise, zu welchen man während der Woche vom Katheder aus spricht, auch Sonntags von der Kanzel wieder zu fesseln. Die zur Verfügung stehende Litteratur ist nicht grofs und auch nicht hervorragend. Wenn wieder einmal etwas angeboten wird, wird es nicht ohne Dank entgegengenommen werden. Einige brauchbare Körnchen finden sich immer wieder. Für die Anlage von Homilieen kann die *Samstagslehre* von A. Schmitt manchem an die Hand gehen. Der etwas eigentümliche Titel erklärt sich aus der Bezugnahme auf die an manchen Schulen eingeführte Perikopenstunde. Die Bemerkung in der Einleitung ist ganz zutreffend: „Die Evangelien des Kirchenjahres bilden in ihrer Gesamtheit eine vollständige biblische Geschichte, wodurch der biblische Geschichtsunterricht der Volksschule immer wieder aufgefrischt, aber auch ergänzt und nach neuen Gesichtspunkten eingeteilt wird. Die Evangelien bilden das Bindeglied zwischen dem Schul- und dem Kirchenunterricht." Damit ist auch die Abhaltung von Homilieen begründet, nicht nur um formelle Abwechselung in den Vortrag, sondern auch um den evangelischen Stoff dem Verstande und dem Willen wieder näher zu bringen. Hierin ist aber unsere „Samstagslehre" kein blinder Führer.

Abschliefsend wollen wir hier noch drei Werkchen in den Kreis dieses Referates einbeziehen, welche zwar in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Religionsunterricht stehen, aber Fragen behandeln, welche ihre befriedigende Lösung nur im Lichte der christlichen Sittenlehre finden. Es sind drei Schriften aus der Hand eines Mannes, welcher

selbst praktischer Erzieher und somit schon durch seine Stellung berufen ist, über die von ihm ausgewählten Themen sich zu äufsern. Es sind Themen, welchen der Religionslehrer oft genug begegnet, über welche er Rat und Aufschlufs geben soll und mufs. Reiches, wohlgeordnetes, gewähltes Material darüber ist in jenen Arbeiten niedergelegt. Es sind: 1. *Das Studium und die Privatlektüre*, 2. *Die Höflichkeit*, 3. *Der Beruf*. In dieser zeitlichen Reihenfolge hat seit 1880 der Direktor des bischöflichen Konvikts zu Luxemburg, J. Bern. Krier, die „Konferenzen" ediert, in welchen er sich vor seinen Zöglingen über diese Gegenstände aussprach. Die wiederholten Auflagen, welche sie erlebt haben, sind ein Zeugnis für ihre gute Aufnahme. Man kann ja nicht sagen, dafs diese Dinge hier zum erstenmal erörtert werden. Schon die Litteraturnachweise, wie sie überall beigebracht sind, machen mit einer Reihe von Autoren besten Klanges bekannt, welche ihre Feder hierfür einsetzen. Aber ein rühriger Fleifs hat aus ihnen wie aus ebenso vielen Blumen gesammelt und ganz selbständig den Ertrag verarbeitet und so viel eigene Lebenserfahrung und Liebe zu den Studierenden hineingelegt, dafs die Konferenzen dadurch gar sehr viel Gewinnendes und Anziehendes haben. Gerade der rhetorische Charakter der Darstellung wirkt mächtig auf das Gemüt. Solche Schriften gehören in eine Schülerbibliothek, von solchen Schriften mufs der Religionslehrer seine Schüler unterrichten. Er hat ja nicht die Zeit, um so eingehend diese für Studierende wichtige Frage der Besprechung zu unterziehen. Aber indem er auf eine bezügliche Lektüre aufmerksam macht, führt er sie an die Quelle, aus welcher sie befriedigende und liebenswürdige Belehrung, Aufklärung, Beruhigung schöpfen können. Man darf diese Werke Kriers wohl eine pädagogische Meisterthat nennen. Nur einen Wunsch möchten wir anbringen. Die „Konferenzen" wurden gehalten vor Studierenden deutscher Abstammung und deutscher Sprache in einem Lande, in welchem die französische Sprache die Sprache der Öffentlichkeit ist. Mit diesem Umstande will der Verfasser erklären, warum hauptsächlich französische Quellen benutzt und angeführt sind. Aber dieser Grund ist nicht vollwiegend. Studenten, welche deutsch sind und deutsch sprechen, dürfen verlangen, mit deutscher Litteratur vorwiegend bekannt gemacht zu werden und erst daneben mit dem Auslande. Vielleicht geschieht es später, dafs die deutsche Litteratur wenigstens eine gleichmäfsige Berücksichtigung entgegen der jetzigen sie zurücksetzenden Art findet. Mit der Edierung der Konferenzen sind dieselben über die Grenzen des französisch parlierenden Luxemburg hinausgetreten und Gemeingut des ganzen deutschen Vaterlandes geworden.

Schriftenverzeichnis.

Bürgel, Dr. W., Die Behandlung der Bibl. Bilder. = Katechet. Monatsschrift 1892 No. 4. 6. 7. — 16.
Dreher, Dr. Th., Kleine kath. Christenlehre für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Freiburg, Herder. — 10. 13.
Ernesti, C., Gregor von Nyssa und seine grofse katechetische Rede. = Katech. Monatsschr. 1892 No. 2. — 7.
Falk, Dr. Fr., Religiöser Bilderschatz. Mainz, Kupferberg. — 16.
Geschichte der christl. Kirche. 2. Aufl. Lingen, van Acken 1889. — 23.
Glattfelter, Dr. A., Lehrbuch der kath. Religion. 3. Teil. Von den Gnadenmitteln. Trier, Paulinusdruckerei. — 20.
Hower, J., Laven, H., Weber, J. W., Katechetische Skizzen. 2. Teil. Von den Geboten. Trier, Paulinusdruckerei 1892. — 12.
Kathol. Religionslehre für die obersten Klassen der Gelehrtenschulen. 2. Aufl. Regensburg, Pustet. — 21.
Kempf, J., Liturgik für die mittleren Gymnasialklassen. 2. Aufl. Paderborn, F. Schöningh 1892. — 29.
Knecht, Dr. Fr. J., Praktischer Kommentar zur Bibl. Geschichte. 11. Aufl. Freiburg, Herder 1892. — 17.
Kneip, N., Grofse Biblische Geschichte. 4. Aufl. Freiburg, Herder 1890. — 17.
Krier, J. B., Der Beruf. 2. Aufl. Freiburg, Herder 1890. — 30.
— — Das Studium und die Privatlektüre. 3. Aufl. Ebenda 1892. — 30.
— — Die Höflichkeit. 3. Aufl. Ebenda. 1892. — 30.
Lüdtke, Dr. Cl., Geschichte der Kirche Jesu Christi. 1. u. 2. Abt. 2. Aufl. Danzig, Bönig 1890 u. 1892. - 25.
Möhler, B., Kommentar zum Katechismus für das Bistum Rottenburg. 1. Band. 2. Aufl. Rottenburg, Bader. — 11.
Nikel, Dr. J., Die Charakterbildung der Schüler an höheren Lehranstalten. = Katechet. Monatsschr. No. 9 u. 10. — 3.
— — Die soziale Frage mit Beziehung auf Schule und Katechese. = Katech. Monatsschr. 1892 No. 2–5. — 6.
Schäfer, Dr. B., Einheit in Liturgie und Disciplin für das katholische Deutschland. Münster, Theissing. — 7. 9. 19.
Schermer, K., Wünsche und Vorschläge für die Bearbeitung des Katechismus der Erzdiöcese München-Freising. — 10.
Schmitt, A., Samstagslehre. 1. Teil. Paderborn, Bonifaciusdruckerei. — 29.
Schmitt, Dr. J., Anleitung zur Erteilung des Erstkommunikantenunterrichts. 8. Aufl. Freiburg, Herder. — 14.
Schröder, J., Kleine Kirchengeschichte. Paderborn, Heydek 1892. — 24.
Thiel, Dr. A., Kurzer Abschnitt der Kirchengeschichte. 6. Aufl. Braunsberg, Huye 1890. — 24.
Treppner, M., Die Vorbereitung der Erstberufenen zum Mahle des Herrn. Würzburg, Bucher. — 15.
Wilmers, W., S. J., Kurzgefafstes Handbuch der kath. Religion. 3. Auflage. Regensburg, Pustet. — 21.
— — Geschichte der Religion. 6. Aufl. Münster, Aschendorff. — 27.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.



